B. C. U. III 452303

UNIVERSITATEA DIN BUCUREȘTI
FACULTATEA DE LIMBI ȘI LITERATURI SLAVE
CATEDRA DE LIMBA RUSĂ

808.2
M61

METODICA PREDĂRII LIMBII RUSE

BUCUREȘTI
— 1975 —

BIBLIOTECA CENTRALĂ
UNIVERSITARĂ
București
Cota III 452303
Inventar C 0541897

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

B153330

U N I V E R S I T A T E A D I N B U C U R E Ş T I
FACULTATEA DE LIMBI ŞI LITERATURI SLAVE
Catedra de limba rusă

METODICA PREDĂRII LIMBII RUSE

45918

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ
BIBLIOTECA
CĂMIN „6 MARTIE"
BUCUREŞTI

Centrul de multiplicare al Universităţii din Bucureşti
- 1 9 7 5 -

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ BUCUREŞTI
BIBLIOTECA CĂMINUL „8 MARTIE"
Cota 45918
Inventar

COLECTIVUL DE AUTORI

Prof.univ.dr. ECATERINA FODOR-coordonator ştiinţific-, lect.dr. EDITH TAUBERG, lect.dr. S. VAIMBERG, lect. SARA BUIUM, lect. ANA FRAI, lector A.HÎRLĂOANU, lect.A.PEDESTRAŞU lect. VERONICA VAIDA, asist. SIMA BORLEA, asist.AURICA BRAŞOVEANU, asist.ROMEO CHIVESCU, asist. ELENA IOSUB, cercetător ştiinţ. princip. E.P. NOVEANU prof.ANETA SAFTA, prof.FELICIA SILVA prof. OLIMPIA VASCENCO.

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ BUCUREŞTI
COTA III 452 303 dublet
565 I/78

RECENZENŢI

Cercetător.ştiinţ.princip.E.P.Noveanu
Lector dr. S. Vaimberg
Lector A Pedestraşu

B.C.U. Bucureşti
C 05418 97

Prezentul volum se adresează studenţilor anilor III şi IV de la secţiile de limbă rusă şi secţiile filologice unde această limbă se studiază ca specialitate B. Volumul poate fi, de asemenea, utilizat de către profesorii din învăţământul de cultură generală şi liceal care se pregătesc pentru examenele de grad.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

CUVÎNT ÎNAINTE

Rolul tot mai mare pe care îl are cunoaşterea limbilor moderne în procesul de comunicare, în general, şi în accesul direct la informaţia de specialitate, în particular, a determinat în ultimele decenii o creştere spectaculoasă a literaturii domeniului. Evident, nu lipsesc din această bogată paletă titlurile sau domeniile cu caracter de reclamă pentru o metodă sau un procedeu miraculos; nu lipsesc nici controversele cu iz mai mult sau mai puţin ştiinţific, precum nu ar putea lipsi divergenţele de opinii în ceea ce priveşte elementul determinant al metodei - lingvistic, psihologic sau didactic. Desigur, că toate acestea sînt inerente oricărui domeniu în curs de stabilire a unor note definitorii pentru esenţa sa.

În această extrem de variată coloratură există şi un filon mai puţin spectaculos, dar care este singurul care - prin implicaţiile pe care le au rezultatele reale - duce înainte procesul de cunoaştere tot mai adîncă a diferitelor probleme ridicate, ceea ce denumim „predarea limbilor străine". Este vorba de cercetarea onestă pe care o întreprinde în diferite puncte ale globului un mare număr de cadre didactice, cercetători de profesie sau simpli amatori, pasionaţi de acest domeniu relevant şi pentru multe alte aspecte ale activităţii umane.

Volumul de faţă reprezintă în acest sens o încercare de a clarifica o serie întreagă de probleme, unele de principiu, altele cu un caracter particular, dar nu mai puţin important.

Din prima categorie se detaşează problema raporturilor dintre lingvistică şi predarea limbilor moderne. Nu întîm-

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

plător termenul de „lingvistică aplicată", pentru a denumi, de fapt, „didactica limbilor moderne", este încă destul de des folosit în literatura de specialitate. Aceste raporturi sînt dezbătute pe larg în două capitole: „Lingvistica modernă şi legătura ei cu metodica predării limbilor străine" (prof. dr. Ecaterina Fodor) şi „Elemente de gramatică transformaţională în predarea limbii ruse" (lect. Ana Frai, asist. Elena Iosub). La aceeaşi categorie de probleme se recordează studiul „Cu privire la locul şi rolul imaginii în procesul de predare a limbilor moderne" (cercet. ştiinţ.princip. Eugen P.Noveanu).

În analiza limbii pot fi folosite sau elaborate diferite criterii, optici sau sisteme referenţiale, fiecare dintre acestea fiind justificat de obiectivul căruia îi serveşte. Din acest punct de vedere este extrem de interesant felul în care se discută mai multe modalităţi de analiză, la nivele diferite ale limbii, şi, mai ales, implicaţiile pe care le poate avea o astfel de analiză pentru practica predării: „Analiza semică şi aplicarea ei în predarea pronumelor nedefinite ruseşti" (lect. A.Pedestraşu), „Analiza componenţială şi aplicarea ei la lecţiile de traducere" (lect. Sara Buium) şi „Analiza distribuţională a paradigmei spaţialităţii în limba rusă" (lect. dr. S.Vainberg, lect. A.Hîrlăoanu); în aceeaşi arie, dar cu un caracter mai larg, se înscrie şi „Determinarea statistică a structurilor gramaticale fundamentale în predarea limbilor străine" (lect.dr.Edith Tauberg).

Implicaţiile de ordin metodic ale unor modalităţi de analiză şi de structurare a materialului lingvistic sînt relevate la diferite grade de generalizare în „Aportul studierii sistemice a lexicului la însuşirea limbii ruse" (asist. Romeo

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Chivescu), „Învăţarea limbii ruse pe bază de structuri gramaticale" (prof. Olimpia Vascenco) şi „Predarea verbelor de mişcare intranzitive fără prefixe elevilor români" (prof. Aneta Safta).

Cîteva probleme docimologice, cu exemplificări de itemuri din diferite teste, sînt abordate în „Modalităţi de testare a elevilor la orele de limba rusă" (prof. Felicia Silva).

Volumul conţine şi un grupaj de materiale cu date experimentale, deosebit de utile pentru practicienii noştri: „Aspecte din practica folosirii laboratorului pentru fixarea structurilor lexico-gramaticale" (asist. S.Borlea), „Intonaţia ca fenomen lingvistic şi metodica predării ei studenţilor români" (asist. S.Borlea), „Studiu contrastiv privind vocalele în limbile rusă şi română" (lect. V Vaida) şi "Sugestii la eficacitatea laboratorului de limbă" (asist.Aurica Braşoveanu).

Adresîndu-se în primul rînd studenţilor şi cadrelor didactice care predau limbi moderne, prin problematica sa şi prin modul de abordare a unor aspecte ale procesului de instruire, lucrarea pe care o prezentăm depăşeşte aria menţionată, putînd fi un preţios instrument de lucru pentru lingvişti, psihologi, pedagogi şi sociologi.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

LINGVISTICA MODERNĂ ŞI LEGATURA EI CU METODICA PREDARII LIMBILOR STRĂINE

După cum se ştie, lingvistica structurală a apărut ca urmare a unei analize critice şi constructive a gramaticii descriptive încă la finele secolului al XIX-lea, fiind ulterior impulsionată datorită unor factori de ordin exterior, în sensul progresului tehnico-ştiinţific din secolul nostru. Printre aceşti factori se numără informatica, traducerea automată, referenta automată a textelor etc., care cereau o descriere mai exactă şi mai formalizantă a limbii decît puteau oferi gramaticile tradiţionale. Metodele formalizante au început să fie folosite în descifrarea textelor necunoscute (de exemplu, în hitită ş.a.). Este bine cunoscut, de asemenea, un alt fapt care a contribuit la dezvoltarea lingvisticii: pe baza unei ipoteze lingvistice pur formale, construite în urma unor legităţi lingvistice general valabile, F. de Saussure a făcut o descoperire epocală : reconstruirea laringhalelor în indo-europeana comună, încă în secolul trecut, a căror existenţa a fost apoi confirmată de materialul limbii hitite, după moartea renumitului lingvist elveţian.

Este un anacronism, cum a subliniat E. Coseriu[1], într-o lucrare recentă, să continuăm a pune ca termeni de opoziţie între lingvistica structurală şi cea tradiţională, recunoaşterea - nonrecunoaşterea caracterului structural al limbii, întrucît lingvistica tradiţională nu a negat niciodată acest caracter al limbii. Termeni de opoziţie reprezintă, în primul rînd, conţinutul în limbă, sensul, recunoscut de una şi negat de alta[2]. De altfel, în ultimul

---

1 E. Coseriu, Die Lage in der Linguistik, Innsbruk, 1973, p.5.

2 R.A. Budagov, Категория значения в разных направлениях современного языкознания, "Вопросы языкознания", 1974, 4, p.3.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

deceniu,semantica a devenit un obiect de studiu în lucrările unor structuraliști de seamă[1]. Chiar mai mult decît atît : au fost elaborate metode și procedee structurale formalizante ale semanticii[2]. Cred că în zilele noastre printre termenii opozanți de bază între aceste linii directoare ale dezvoltării în lingvistica contemporană trebuie să considerăm metodologia clasică de descriere a fenomenelor lingvistice,bazată pe cercetarea concretului și particularului,preferînd inducția,și metodologia modernă,de tip structuralist,care se caracterizează prin abstracție și generalitate,îmbinînd metoda deductivă cu cea inductivă. Lingvistica structurală a ajuns la o cunoaștere mai profundă și în același timp multilaterală a limbii. "Progresul metodologic realizat în lingvistică a ridicat mult prestigiul acestei științe în ultimul timp și o recomandă ca model pentru alte discipline umaniste,scrie S.Stati"[3].

---

1 I.D.Apresjan, Современные методы изучения значений и некоторые проблемы структурной лингвистики, în "Проблемы структурной лингвистики", Moscova,1963 ; A.I.Kuznecova. Понятие семантической системы языка и методы ее исследования, Moscova , 1963 ; E.M.Mednikova , К критике современных методов лингвистической семантики, "Вопросы языкознания", 1969,3 ; Sorin Stati, Interferențe lingvistice, București,1971 ș.a.

2 J.J.Katz,J.A.Fodor, The Structure of Semantic Theory, "Language", 39,nr.2,1963 ; Abraham Samuel,Kiefer Ferenc, A Theory of Structural Semantics, The Hague,1966 etc.

3 Tratat de lingvistică generală, sub redacția : acad.Al.Graur,S.Stati,Lucia Wald,București,1971,p.120.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Deja în cadrul şcolilor structuraliste azi clasice,cum ar fi şcoala praghează,glosematică,descriptivismul american,au fost elaborate metode şi procedee noi de analiză lingvistică bazate pe conceptul care consideră limba drept un sistem ale cărui elemente sînt strîns legate printr-o reţea de relaţii,fiind organizate într-o structură. Organizarea structurală a limbii se manifestă prin existenţa unui sistem de opoziţii,precum şi a mai multor tipuri de relaţii în cadrul fiecărui nivel şi de la un nivel la altul.Schimbările petrecute în dezvoltarea teoriilor lingvistice au influenţat şi metodica predării limbilor străine,oferind procedee de analiză lingvistică noi, bazate pe sistemul de opoziţii şi interdependenţe între elementele constitutive ale limbii. Pe drept cuvînt observă cunoscutul om de ştiinţă Jean Piaget : "În ceea ce priveşte predarea limbilor ca atare există un conflict latent între spiritul gramaticianului şi acela al lingvistului,şi pe unii a putut să-i neliniştească caracterul desuet al unor forme tradiţionale ale "analizei gramaticale" prezentate ca "logică",în timp ce lingvistica modernă constituie o sursă incomparabilă de cultură şi rămîne adesea aproape complet absentă din programele şcolilor medii"[1].

Reamintesc unele metode elaborate în lingvistica structurală şi aplicate ulterior într-o formă sau alta în metodica predării limbilor străine sau în practica traducerii dintr-o limbă în alta. Astfel,dezvoltînd ideea saussuriană despre sintagmă,lingviştii structuralişti au elaborat metoda analizei în constituenţi imediaţi. Pro-

---

1 J.Piaget,Psihologie şi pedagogie,Bucureşti,1972,p.57.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

poziția se descompune în grup nominal și grup verbal; fiecare din cele două grupuri (constituenții imediați ai propoziției) se împarte la rîndul său în cîte doi constituenți imediați etc.,constituenții ultimi fiind morfeme[1]. Comp.:

Прилежный студент занимается хорошо.

Прилежный студент / занимается хорошо.

Прилежный / студент // занимается / хорошо.

Prin segmentarea succesivă a unui text într-o ierarhie de constituenți imediați,infinitatea enunțurilor unei limbi se reduce la o serie de scheme sau modele. De exemplu,propoziția Мать любит ребенка se încadrează în aceeași schemă sau model cu Ученик пишет письмо ; Рабочие строят фабрику etc. În aceste exemple analiza coboară numai la nivelul cuvintelor. Exercițiile structurale,propuse de metodica modernă a limbilor străine,se sprijină pe faptul că unitățile lexicale ale unei limbi se organizează în enunțuri-tip,sau modele de exprimare.În felul acesta gramatica limbii respective apare ca element funcțional al procesului de comunicare. Metodicienii ceni scriu în legătură cu aceasta :

"В процессе коммуникации грамматика неотъемлемо связана с лексикой. Нет предложения без лексики,нет предложения без грамматики.Лексика сообщает нам,о чем говорится (она называет нам предметы, действия,признаки ит.д.) ,грамматика сообщает нам,что об этом говорится (она организует слова,обозначающие предметы,лица,действия,признаки ит.д.,в сообщения)[2].

---

1 Tratat de lingvistică generală, p.129.

2František Malíř a kolektiv, Metodika vyučování ruskému jazyku,Praga,1967,p.119.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Însușirea unui model de exprimare ca : **Мы идем в кино** . permite,prin substituiri lexicale,formarea unui număr mare de enunțuri similare : **Мы направляемся в кино ; Мы идем на завод ; мы направляемся на завод** etc. Fundamentate pe fenomenele de similitudine și de opoziție dintr-o limbă,exercițiile structurale constituie astăzi mijlocul cel mai sigur de însușire a fenomenelor gramaticale,lexicale, intonaționale etc. și de convertire a lor în automatisme[1].

Analiza distribuțională în lingvistică are ca punct de plecare proprietatea elementelor limbii de a apărea sau nu în diferite contexte,în diferite vecinătăți,iar relevanța faptului lingvistic, în cadrul analizei distribuționale,constă în ocurența sau nonocurența lui într-un anumit punct al lanțului vorbit[2]. Distribuția presupune cu alte cuvinte însușiri combinatorii. Fiecare element al limbii într-o categorie determinată,definită prin anumite posibilități de combinare determinate și prin excluderea altor anumite posibilități de combinare. Comp.în limba rusă : **земной шар,поклон** ; **земная ось**,dar **земляной орех,вал,поклон** ;**дефектный экземпляр**, însă **дефективный ребенок** etc.

---

1 Vezi,E.Novicicov,Predarea limbilor străine, București,1968 ; M.Saraș,M.Ștefănescu,Gramatica limbii franceze prin exerciții structurale , București,1972; Методика преподавания иностранных языков за рубежом, Moscova,1967; Преподавание иностранных языков.Теория и практика, Moscova,1971 ș.a.

2 Tratat de lingvistică generală, p.126.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Criteriul însușirilor combinatorii sau al valențelor este utilizat în mod consecvent în procesul predării limbilor străine. Acest criteriu stă la baza exercițiilor lexicale privind omonimia, antonimia, polisemia, sinonimia și paronimia cuvintelor care, prin similitudini de sens sau formă, îndeosebi în cazul ultimelor două, favorizează apariția unor dificultăți în folosirea corectă nu numai de către străini dar chiar și de purtătorii nativi ai limbii respective. Nu este întîmplător faptul că în scopul cultivării limbii literare se recurge la elaborarea unor dicționare care includ fenomenele lingvistice care prezintă anumite greutăți cu caracter normativ pentru purtătorii limbii date. In U.R.S.S., în ultimul deceniu au fost elaborate o serie de astfel lucrări. De pildă, în Трудности словоупотребления и варианты норм русского литературного языка[1] putem găsi recomandări de tip :

КОМАНДИРОВАННЫЙ - КОМАНДИРОВОЧНЫЙ. Не следует употр. к о м а н д и р о в о ч н ы й вм. к о м а н д и р о в а н н ы й. = К о м а н д и р о в а н н ы й имеет знач. «получивший командировку, находящийся в командировке». = К о м а н д и р о в о ч н ы й имеет знач. «относящийся к командировке». = Командировочное удостоверение. Примеры нежелательного употребления: Чагаев не стал пользоваться своим правом командировочного человека. Платонов, Джан. Возле отдела снабжения толкались командировочные, у отдела найма - рабочие и курсанты. А. Рыбаков, Лето в Сосняках.

---

1 Трудности словоупотребления и варианты норм русского литературного языка. Словарь-справочник, Leningrad, 1973.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Analiza semică ca procedeu lingvistic a fost elaborată pentru fonologie şi pentru semantica lexicală. Este folosită şi în morfologie şi sintaxă, însă sporadic. Ea propune descompunerea unei unităţi lingvistice în elemente ireductibile. Unitatea lexicală poate fi descompusă în constituenţi semantici minimali, s e m e. După părerea lingvistului sovietic A.D.Şveicer : **"Компонентный анализ дает возможность более тонко и углубленно анализировать смысловую структуру слова, выявлять соотношение и связи между его отдельными значениями, а также определять те признаки, на основе которых слова объединяются в синонимические группы или семантические поля"**[1].

Analiza semică are o mare importanţă pentru studiul contrastiv şi confruntativ al limbilor şi pentru teoria şi practica traducerii. Noţiunea de "câmpuri semantice" a intrat ca parte componentă în metodica modernă de predare a limbilor străine. G.Müller[2], arătând necesitatea psiholingvistică a folosirii câmpurilor semantice şi lexicale în procesul predării limbilor străine, subliniază : " **Семантические и лексические поля... оказываются ключом, который дает нам возможность понять "чудо языка" в области словаря"**.

Printre metodele de analiză lingvistică mai recente se numără de asemenea metoda generativ-transformaţională. Prima dată modelul transformaţional analitic a fost elaborat de Z.S.Harris, Co-occurrence and Transformation in Linguistic Structure[3]. N.Chomsky a propus

---

1 A.D.Şveicer, Перевод и лингвистика, Moscova, 1973, p.44.

2 Методика преподавания иностранных языков за рубежом, Moscova, 1967, p.361.

3 "Language", 33, 1957.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

În același an în Syntactic Structures un model sintetic, generativ, mult discutat în cercurile lingvistice. În 1965 a apărut a doua variantă a doctrinei chomskiene în Aspects of the theory of syntax pe care se bazează gramaticile generative actuale[1]. Gramatica generativă are drept scop construirea sistemului gramatical, fiind în cele din urmă un sistem ipotetico-deductiv. Modelul transformațional are la bază fenomenul prin care anumite construcții sintactice pot fi transformate în altele fără alterarea (sensibilă) a sensului[2]. Transformarea structurilor sintactice ca procedeu de analiză lingvistică este prezentă și în gramaticile tradiționale. De pildă, în gramaticile descriptive ale limbii ruse găsim indicații privind transformarea construcției active în construcție pasivă de tip : Рабочие строят дом ⟶ Дом построен рабочими ; sau transformarea construcției personale în construcție impersonală și viceversa : Я болен ⟷ Мне не здоровится. Gramaticile descriptive și manualele de limbi străine conțin un număr însemnat de formule transformaționale și exerciții de acest gen, arătîndu-se, de pildă, că enunțul X poate fi punctul de plecare al unor transformări. Metoda generativ-transformațională este folosită pe larg în teoria și practica traducerii (v. în legătură cu această lucrările lui E. Nida[3]), fiind o necesitate obiecti-

---

1 Vezi, de exemplu, E. Vasiliu, Sanda Golopenția-Eretescu, Sintaxa transformațională a limbii române, București, 1969.

2 Analiza teoriei chomskiene o găsim în Tratat de lingvistică generală, p. 136-140.

3 E. Nida, Science of translation, "Language", vol. 45, nr. 3, 1969 ; E. Nida, C. Taber, The theory and practice of translation, Leiden, 1969.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

vă,cum observă A.D.Şveicer : " Поскольку преобразование речевых произведений составляет основное содержание перевода как процесса, становится вполне объяснимым,почему трансформационная грамматика была немедленно взята на вооружение теми учеными,которые ставили перед собой задачу создать динамическую модель перевода"[1].

Procesul însuşirii unei limbi străine este conditionat de practicare limbii care se studiază,deci de un sistem de aplicatii care să permită formarea deprinderilor spontane de exprimare şi de înţelegere. Printre multiplele aspecte ale predării limbilor străine pe primul loc stă formarea deprinderilor de exprimare orală[2]. Metodica modernă propune ca activităţi didactice în procesul predării limbilor străine un dialog permanent între profesor şi elev,precum şi activităţi care au forme fixe. De exemplu,un colectiv de specialişti din Elveţia propune următoarele tipuri de exerciţii pentru predarea activă a limbilor străine : repetitia,reiteratia,discriminarea,substitutia,transformarea,contextualizarea,inventia. Aceste forme de acti-

---

1 A.D.Şveicer,op.cit.,p.36.

2 M.Saras,M.Ştefănescu,op.cit., p.5-7.

3 R.Richterich,A.Margaret J.Scott,G.Dalgalian,C.Willeke,Manual pentru o predare activă a limbilor,E.D.P.,Bucureşti,1974. Traducerea prefeţelor,a introducerii şi a cuprinsului : Basilius Abager. Comp.de asemenea,J.V.Thomas,A Larger Concept of Language Drill, "The Modern Language Journal",3,1957 ; M.Garnier,Queques modèles d'exercices structuraux, "Le Francais dans le monde",nr.34,1965 ş.a.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

vitate în cadrul orelor de limbi străine sînt pe larg folosite în învățămîntul modern. Repetiția și reiterația (ultima constînd tot într-o repetiție, însă întîrziată) sînt forme simple de familiarizare a elevului cu elementele noi ale limbii (fonetice, semantice, morfologice sau sitactice). Discriminarea presupune pentru elevi un anumit grad de cunoștințe de limbă care să le permită deosebirea (sunete, cuvinte, propoziții etc.) în cazul în care ele sînt identice sau în cazul în care există deosebiri ale anumitor elemente, de exemplu :

Я учу стихотворение. // Я учусь хорошо.

După cum se știe, substituția ca procedeu de analiză lingvistică este folosită pe larg în diversele școli structuraliste[1]. În practica predării limbilor străine, substituția permite elevilor să distingă diferitele categorii morfo-sintactice, lexico-semantice sau intonaționale prin utilizarea acestora în modele structurale. Se folosesc în acest scop următoarele tipuri de substituție :

1. simplă, cînd stimulul dat este introdus în același loc :

Дом стоит на горе / дом

Завод стоит на горе / завод

Он стоит на горе / он

2. substituția cu acord :

Мать приготовила салат из / огурцы

Мать приготовила салат из огурцов .

Stimulul dat cere modificarea lui din punct de vedere morfologic,

---

1 I. Coteanu, Comutarea și substituția, în "Elemente de lingvistică structurală", București, 1967, p. 23-37.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

însă locul stimului rămîne același ;

3. substituția variabilă,cînd stimulul se introduce în modelul dat,în diferite locuri :

Ученик ходил в театр / ученик
Друг ходил в театр / друг
Ученик ходил на концерт / на концерт
Друг ходил в кино / в кино
Ученик был в кино / был
Друг собирается в кино / собирается

4. substituția variabilă cu acord ,cînd stimulii se introduc în diferite locuri și atrag după sine modificări morfologice ale altor părți de propoziție :

Рабочий пошел на завод / пошел
Рабочий вышел с завода / вышел
Рабочий был на заводе / был .

Transformarea se bazează pe activitatea creatoare a elevului,care creează propoziții noi[1]. El învață să modifice relațiile morfosintactice,deducînd o propoziție dintr-alta :

1. - Эту книгу ты взял в библиотеке ?
- В библиотеке ? Нет,я взял ее у Петра.
2. В доме,который стоит у дороги,живет мой дед.
В доме,стоящем у дороги,живет мой дед.

---

1 M.Dubessy,Vers une transformation de l'enseignement des langues vivantes, "Les langues modernes",1962,5.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Varietatea exercitiilor structurale si succesiunea lor sînt,fără îndoială,conditionate de gradul de pregătire a elevilor. Astfel, trecerea de la un exercitiu la următorul presupune asimilarea materialului predat anterior. Este în acest sens indicat ca fiecare nou exercitiu să introducă o singură dificultate de limbă,gradul de dificultate al exercitiilor structurale urmînd să crească într-o etapă avansată de predare a limbilor străine.

Un loc de seamă în procesul predării limbii este ocupat de asemenea de analiza lingvostilistică dezvăluind aspectul estetic al limbii. Se introduce studiul elementelor constitutive ale unui stil funcțional comparativ cu ale altuia,precum si studiul formelor ce apartin limbii standard sau elementelor apartinînd limbii vorbite, în întreaga ei gamă de expresii si forme nenormative[1].

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ BUCUREȘTI

C 5418/97

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ BIBLIOTECA CĂMIN „6 MARTIE" BUCUREȘTI

1 Vezi,de exemplu, M.P.Brandes, Стилистический анализ (на материале немецкого языка) ,Moscova,1971.

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ BUCUREȘTI
BIBLIOTECA CĂMIN „6 MARTIE"
Cota 5918
Inventar

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

CU PRIVIRE LA LOCUL SI ROLUL IMAGINII IN PROCESUL DE PREDARE A LIMBILOR MODERNE

Orice discuţie cu acest subiect - interesant chiar şi numai prin prisma istoriei sale - începe cu Jan Amos Comenius, primul mare pedagog care a folosit imaginea intuitivă în prezentarea lexicului (decodificarea sensului) unei limbi nematerne.

De la mijlocul secolului al XVII-lea, cînd a avut loc această primă revoluţie în didactica limbilor, să facem un salt pînă în zilele noastre pentru a vedea ce ne oferă datele unor cercetări contemporane în acest domeniu. Ele ne arată că omul de astăzi învaţă: 1 % prin intermediul simţului gustativ;
1,5% prin intermediul simţului tactil;
3,5% prin intermediul simţului olfactiv;
11% prin auz;
83% prin văz.

In raport cu metoda de predare elevii reţin:
10% din ceea ce citesc;
20% din ceea ce aud;
30% din ceea ce văd;
50% din ceea ce văd şi aud;
70% din ceea ce se prezintă şi se discută;
90% din ceea ce se prezintă şi se execută.

1.O variantă a acestui studiu -"On the Role and Place of Image in the Process of Teaching Foreign Languages"- a apărut în vol."Funktionen und Leistungen des Bildes im Fremdsprachenunterricht",Werkstattgespräche,Goethe-Institut,München,1974,pp.12-2o

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Datele devin şi mai evidente dacă le raportăm la trei tipuri principale de instruire şi la volumul informaţiei stocate după anumite intervale de timp. Din acest punct de vedere situaţia se prezintă astfel[2]

METODA DE INSTRUIRE	INFORMATIA STOCATA DUPA 3 ORE	INFORMATIA STOCATA DUPA 3 ZILE
A. PUR ORALA	70%	10%
B. PUR VIZUALA	72%	20%
C. AUDIO-VIZUALA	85%	65%

Cercetări relativ recente utilizînd instrumentajul propriu al teoriei informaţiei au relevat marea capacitate de transmisie a canalelor de legătură dintre creier şi lumea exterioară. Pentru cele două canale care ne interesează au fost stabilite următoarele cifre[3]

-canalul auditiv: $0,32 \cdot 10^6 - 1,3 \cdot 10^6$ bit/sec.
-canalul optic: $1,6 \cdot 10^6$ bit/sec.

Aceste cifre reprezintă volumul informaţional formal, ceea ce nu poate fi echivalat cu sensul pe care mesajul îl are pentru primitor. Din această cauză cifrele date mai sus nu sînt proporţionale cu volumul informaţiei didactice recepţionate de elev în procesul de instruire.

Dacă pentru o maşină electronică de calcul stocarea informaţiei se poate realiza cu viteza cu care ea este oferită la input, pentru însuşirea informaţiei (prelucrarea ei) de către creier sînt necesare operaţii complexe ce duc în final la o integrare structurală, semantică şi psiho-motrică a informaţiei noi în ansamblul elementelor deja însuşite.

2. Socondy-Vacuum Cil. Studies
3. Lomov, B.F., Celovek i tehnika, Leningrad 1963

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Transmiterea simultană a informaţiei pe cele două canale duce la creşterea indicelui de stocare a informaţiei,fapt care confirmă tezele didacticii clasice cu privire la intuirea prin mai multe simţuri în învăţare.

Această sumară introducere în cadrul general al temei în discuţie ne permite să trecem la o analiză a rolului imaginii (în predarea limbilor străine) în două din principalele metode utilizate astăzi,fie în formă "pură",fie mixtate:metoda audio-lingvală şi metoda audio-vizuală structural-globală.

Deşi locul şi importanţa imaginii nu sînt precizate ca atare în principiile care definesc metoda audio-lingvală,vom reaminti aceste principii (teze), aşa cum sînt formulate de William Moulton[4]:

Language is speech,not writing.
A language is a set of habits.
Teach the language,not about the language.
A language is what its native speakers say,not what someone thinks they ought to say.
Languages are different.

Întrucît rolul imaginii poate fi relevat numai în măsura în care aceste principii se transpun în tehnica predării, vom contura succint activitatea specifică ce are loc în clasa în care se predă după această metodă.

Activitatea începe cu memorarea unor dialoguri în care sînt prezente structurile cu o mare frecvenţă.Dialogurile se învaţă prin memorare imitativă.După memorarea dialogului atenţia se concentrează asupra exersării modelelor structurale cuprinse în respectivul dialog.În momentul în care se atinge o anumită uşurinţă în folosirea dialogului se face o primă generalizare.Elevul începe să citească şi să scrie numai după o perioadă de instruire orală.

4. Moulton, W., "Linguistic and Language Teaching in the United States, 1940-1960"în: C.Mohrmann, A.Sommerfelt şi J.Whatmough (ed.), Treds in European and American Linguistic, 1930-1960", Utrecht: Spectrum Publishers, 1961.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Propunîndu-şi formarea celor patru deprinderi fundamentale necesare comunicării prin limbă - audiere,vorbire,citire,scriere - metoda audio-lingvală crează o puternică motivaţie chiar prin ordinea în care se abordează aceste deprinderi.Chiar din primele lecţii elevul simte că poate comunica în limba studiată.

In acelaşi timp,metoda are şi unele neajunsuri.Astfel,Wilga Rivers remarcă: "Elevii antrenaţi audio-lingual,mecanic,progresează ca nişte papagali bine dresaţi:ei sînt capabili să repete perfect propoziţii întregi cînd li se dă un anumit stimul,dar nu sînt siguri de sensul celor spuse şi sînt incapabili să folosească un material perfect memorat în contexte diferite de cele în care s-a exersat"[5]. Şi ea mai adaugă: ".... elevii sînt antrenaţi să facă variaţii ale modelelor de limbă prin analogie, fără a li se oferi o idee clară despre ceea ce li se propune să facă..."[6].

Pentru a compensa neajunsurile menţionate au fost create tehnici speciale de lucru în clasă[7].Astfel,dialogul este prezentat mai întîi în limba maternă, folosindu-se mijloace intuitive pentru a reda situaţia (oral sau în scris).Repetarea de mai multe ori a dialogului în limba străină urmăreşte nu numai memorarea lui,ci mai ales memorarea situaţiei în care trebuie folosite elementele respective.

O scurtă remarcă la una din tehnicile de memorare a dialogului,aşa-numita "backward build up".Această tehnică presupune împărţirea frazei în segmente mici şi învăţarea lor prin repetare începînd cu ultimul segment,apoi penultimul ş.a.m.d. Este adevărat că fraza se împarte în "segmente cu sens";avînd însă în vedere fap

5.Wilga M.Rivers,Teaching Foreign Language Skills,Chicago 1974,p.46
6.Ibidem,p.47
7.A se vedea de exemplu: Patricia O'Connor,Modern Foreign Language in High School:Pre-Reading Instruction,Washington 1960

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

tul că elevul nu trebuie să învețe cuvinte și forme izolate, pot care aceste elemente să aibe caracteristica unor "segmente cu sens"? Nu contribuie oare și această tehnică la învățarea mecanică?

Cele menționate mai sus au impus utilizarea unor tehnici care să permită decodarea mesajului. In cadrul acestor tehnici, pe lîngă obiecte, modele, gesturi și mimică, imaginea (în special cea care redă o situație) și-a cîștigat un loc binemeritat, datorită practicii.

Să vedem acum modul în care este folosită imaginea în cadrul metodei audio-vizuale structural-globale. Avîndu-și rădăcinile în fonetica corectivă, această metodă acordă o mare atenție perfecțiunii modelului sonor și imaginii care permite ilustrarea situației. Valoarea de stimul a asocierii sunet-imagine este subliniată de însăși creatorii metodei:

"Rolul înregistrării sonore este considerabil: sunetele, intonația și ritmul sînt percepute global. Inregistrînd grupele fonetice care constituie fiecare o unitate ritmică și integrîndu-le în jocul intonațiilor limbii studiate acționăm puternic asupra creierului care se dovedește extrem de sensibil la aceste stimulări ritmice și melodice. Această stimulare este întărită prin asocierea sincronică a percepțiilor vizuale care recreează experimental condițiile naturale de însușire a limbii, cu atît mai mult că întotdeauna am ținut cont de posibilitățile optime de percepere și de memorare auditivă și vizuală, așa cum le putem defini în starea actuală a cercetărilor noastre"[8].

O lecție a cursului "Voix et image de France" este constituită

8. Voix et image de France, Preface, p.X. A se vedea, de asemenea: Renard R., L'enseignement des langues vivantes par la méthode audio-visuelle et structuro-globale de Saint-Cloud Zagreb, Didier, Paris 1965

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

din trei părţi distincte şi anume:

1.Lecţia începe cu o conversaţie pe un subiect.Dialogul serveşte pentru însuşirea vocabularului.Se proiectează o imagine fixă,apoi,după o secundă sau două,se transmite mesajul sonor corespunzător.Prima prezentare a setului de imagini însoţit de banda sonoră oferă posibilitatea de a diferenţia personajele (vocile lor), de a recunoaşte elementele deja învăţate, şi de a sesiza elementele noi.A doua proiectare se face "imagine cu imagine" şi elevul repetă fiecare segment fără a fi corectat.A treia prezentare a setului de imagini este folosită pentru a îmbunătăţi pronunţarea şi, în special, reproducerea exactă a ritmului şi intonaţiei.Insfîrşit, o ultimă prezentare a imaginilor (fără banda sonoră) permite exersarea prin repetare,memorarea dialogului şi utilizarrea conversaţiei.

2.Cel de al doilea moment al lecţiei îl reprezintă dialogul dirijat,orientat spre învăţarea unei anumite structuri şi folosind procedeul descris mai sus.

3.Al treilea moment al lecţiei,cu un pronunţat caracter fonetic se desfăşoară în clasă sau laborator;acum se lucrează pentru formarea deprinderilor de pronunţare.

Care este locul imaginii în cadrul acestei metode?

In primul rînd,în prezentarea situaţiei care generează stimulii"comunicaţionali"sau în ilustrarea unui singur moment al situaţiei.Aici se ascund şi cele două cauze care generează neajunsurile metodei.Pe de o parte,o imagine poate deseori genera mai mult decît o singură idee, poate orienta gîndirea în mai multe direcţii:în acest caz,auzind mesajul sonor,elevul nu-l poate asocia dintr-odată cu sensul prevăzut de autor.Pe de altă parte,tensiunea cauzată de efortul depus în decodarea mesajului diminuează

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

posibilitatea de concentrare a atenţiei asupra recepţionării mesajului.

In final,să reintegrăm problema imaginii în cadrul metodologic general,cu următoarele precizări:

1. Este necesar să diferenţiem folosirea accidentală a imaginii (în procesul instruirii sau în materialele auxiliare) de utilizarea imaginii ca urmare a unor considerente (teze) teoretice fundamentale şi explicitate;
2. Trebuie să diferenţiem folosirea izolată a imaginii pentru codificarea unui mesaj de utilizarea unor tehnici audio-vizuale în accepţia menţionată mai sus;
3. Se impune diferenţierea rolurilor pe care le poate avea imaginea în procesul de predare-învăţare: codificarea mesajelor scurte,izolate,simulator complex (audio-)vizual, stimul motivaţional.

Aceste diferenţieri se pot face însă numai în măsura şi numai atunci cînd întreaga organizare a procesului de predare-învăţare,plecînd dela o abordare sistemică,îşi are clarificate primele sale note definitorii:

1. ce obiective generale şi particulare urmărim;
2. care sînt caracteristicile grupului supus instruirii;
3. care sînt tezele teoretice psiho-pedagogice şi lingvistice pe care ne bazăm.

Dificultăţile cele mai mari le întîmpinăm chiar la primul punct,acela al definirii obiectivelor.Nu este dificil să conturăm un obiectiv final,în termeni generali,de tipul "formarea celor patru deprinderi fundamentale" sau "formarea deprinderilor de comunicare,în special orală".Limba străină reprezintă un sistem

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

în a cărui structură ierarhică deosebim, la nivele diferite, subsisteme în relaţii de mare complexitate şi fineţe, încă nestudiate, cel puţin prin această prismă. Şi rămîne încă o problemă a viitorului definirea exactă, în termeni de comportament observabil şi măsurabil, a fiecărui element component al nivelului prim.

O secţiune transversală în structura elementelor de construcţie implicate în formarea primelor două deprinderi integratoare ne relevă următoarea situaţie:

	ELEMENTE DE CONSTRUCŢIE			D CUNOŞTINŢE despre LIMBA
	A DEPRINDERI Articulatorii	B VOCABULAR	C STRUCTURI	
AUDIERE	ai acl acL ~	ai acL acL ~	ai acL — ~	A-B-C
VORBIRE	vi vcl vcL ~	vi vcl vcL ~	vi vcL — ~	A-B-C

(a=audiere; i=izolat; c=context; L=lărgit; ~ =intonaţie)

Evident, această schemă nu spune prea multe în cazul nostru. Totuşi, dacă pornim de la o clară delimitare a materialului de limbă (elementele de construcţie), pe de o parte, şi de la cunoştinţele despre limbă, pe de altă parte, şi le proiectăm prin prisma performanţelor pe care dorim să le obţină subiecţii, ca rezultat al instruirii, vom observa că din punctul de vedere al predării, în acest cadru concret (pentru fiecare limbă) apar mai multe categorii de raporturi şi anume:

-raporturi de apartenenţă lineară, secvenţială între elemen-

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

tele aceluiaşi grup:

-raporturi de subordonare directă;

-raporturi de integrare simplă;

-raporturi de integrare complexă;

Considerăm că în proiectarea unei metode eficiente primul pas ar trebui să-l constituie stabilirea acestor relaţii pentru un volum de material de limbă strict limitat.Dar aceasta încă nu ar fi suficient: plecînd de la această organizare ierarhică este absolut necesară descrierea obiectivelor intermediare.Numai o asemenea "hartă" în care materialul este organizat într-un sistem ierarhic,pe nivele,cu punerea în evidenţă a tuturor categoriilor de raporturi şi cu o clară definire a obiectivelor pentru fiecare subsistem poate oferi posibilitatea unor cercetări complexe,cu rezultate care pot constitui puncte de reper pentru deciziile pe scară naţională.

Intr-un astfel de cadru metodologic se poate studia experimental problematica referitoare la locul şi rolul imaginii în predarea unei limbi moderne. În consens cu cele discutate mai sus,o soluţie sau un răspuns la o problemă -care la prima vedere poate părea mai mult sau mai puţin importantă - nu pot fi date cu deplină justificare fără a o încadra în întregul sistem din care face parte.

Pînă la clarificarea tuturor problemelor supraordonate ne folosim de datele pe care ni le oferă ştiinţa şi tehnica în momentul de faţă,care,în ansamblu ne spun ca şi Aristotel:"Nihil in intelectu quod non fuit prius in sensu".

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Învăţarea limbii ruse
pe bază de structuri gramaticale

I. Scurt istoric al metodelor de predare a limbilor străine

Concepţiile lingvistice dominante într-o epocă au determinat întotdeauna metodele şi procedeele de predare-învăţare a limbilor.

Pînă la începutul secolului al XIX-lea dominantă în studiul limbii era concepţia identităţii dintre gramatică şi formele gîndirii logice. Odată cu dezvoltarea metodei comparativ-istorice în lingvistică limba nu mai e considerată o esenţă metafizică, imuabilă, ci un fenomen în permanentă dezvoltare. Fiecare limbă are caracterul ei original, nerepetat în raport cu celelalte limbi.

Adevărata revoluţie în lingvistică o va înfăptui însă structuralismul secolului XX, inaugurat în Europa de Ferdinand de Saussure. Este vorba de o concepţie holistă, care postulează caracterul de ansamblu organizat şi sistematic al limbii. Trăsătura esenţială a acestui ansamblu constă în interdependenţa părţilor lui.

Limba ca sistem posedă o schemă de organizare şi funcţionare, o schemă de relaţii care formează structura ei[1].

Relaţia sistem-structură este o relaţie de incluziune. Nu există sistem fără structură şi invers. Sistemul este un ansamblu de unităţi în relaţie, iar structura este ansamblul de relaţii, modul de organizare a sistemului[2].

Structuralismul se opune istorismului secolului al XIX-lea

---

1) Coteanu, I., Principalele aspecte ale structuralismului european, în "Elemente de lingvistică structurală", Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1967, pag.9.

2) Maria Manoliu Manea Structuralismul lingvistic, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1973, pag. 89.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

tocmai prin descrierea constantului, invariabilului în limbă, prin evidenţierea mecanismului ei de funcţionare, la baza căruia stă principiul opoziţiei.

De mare importanţă pentru studiul limbii este distincţia saussuriană dintre limbă ca sistem şi realizarea ei concretă - vorbirea.

Lingvistica structurală priveşte limbile ca sisteme structurate diferit, între ele fiind posibile asemănări, paralelisme, dar nu identitate totală.

In acelaşi timp, limbile sînt studiate nu numai sub aspectul lor teoretic, ci şi practic-aplicativ, ale învăţării lor.

O primă sarcină a lingvisticii aplicate o constituie identificarea şi clasificarea structurilor fundamentale ale limbilor şi apoi stabilirea ordinii însuşirii lor în funcţie de importanţa şi frecvenţa în sistem. Aceste structuri reprezintă un anumit mod de organizare pe plan sintagmatic şi paradigmatic a enunţurilor dintr-o limbă dată. Înlănţuirea elementelor limbii (pe axa sintagmatică) şi selectarea formelor şi cuvintelor (pe axa paradigmatică) se fac în funcţie de sensul enunţului.

In metodologia predării limbilor străine, structurile fundamentale care stau la baza limbii au fost denumite "modele"("patterns"). Caracteristic acestor scheme ale limbii este faptul că fiecare dintre constituenţii lor poate fi înlocuit prin procedeul substituţiei cu elemente din aceeaşi categorie sau clasă, fără ca structura iniţială să se modifice.

Modificarea structurilor fundamentale poate avea loc fie pe calea expansiunii-reducerii, fie pe calea transformării. Insuşirea structurilor fonologice, lexicale şi gramaticale ale unei limbi se face concomitent, aceste trei nivele ale limbii funcţionînd în strînsă interdependenţă.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Din cele expuse pînă acum reiese clar aportul deosebit de important adus de lingvistica contemporană la elaborarea şi dezvoltarea metodelor moderne de predare a limbilor străine.

Conform concepţiei lingvistice actuale însuşirea unei noi limbi înseamnă însuşirea unui nou sistem de structuri, a unui nou mod de organizare a experienţei umane cu ajutorul limbajului. Rolul primordial în limbă nu-l au sunetele, cuvintele, formele gramaticale, ci relaţiile care le unesc, opoziţiile care le diferenţiază şi care stau la baza structurii ei, puse în funcţiune în practica vorbirii, în "performanţă" (termen folosit de N.Chomsky). In consecinţă, la baza învăţării limbii nu trebuie să stea memorarea de cuvinte izolate, de paradigme sau reguli gramaticale, ci însusirea structurilor limbii.

Dacă funcţia principală a limbii este aceea de instrument de comunicare interumană, actul de comunicare lingvistică presupunînd cel puţin doi interlocutori, atunci pe primul loc în activitatea practică de însuşire a unei limbi trebuie să se afle dialogul, conversaţia.

Limba străină fiind considerată în primul rînd un mijloc de comunicare orală, studiul ei va începe cu aspectul oral, vorbit, rămînînd ca ulterior să reintre în drepturile sale şi limba textelor scrise.

Alături de concepţiile lingvistice, la baza elaborării metodelor de predare a limbilor străine au stat, de asemenea, unele curente care au dominat în psihologie la sfîrşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului XX. Printre acestea se remarcă gestaltismul, care postulează ideea integrităţii imaginii ca particularitate a percepţiei, idee ce stă la baza înţelegerii învăţării ca însuşire în primul rînd a întregului şi a corelaţiei dintre părţile lui.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Mişcarea condusă de Watson, behaviorismul, şi-a propus să studieze comportamentul organismului (behavior) şi nu procesul intern, neobservabil care determină acest comportament. Ceea ce se petrece între stimul (S) şi răspuns(R) nu intră în sfera psihologiei decît dacă poate fi observat direct. Limba este socotită şi ea un comportament, luîndu-se în consideraţie numai manifestările fizice, observate din afară.

Învăţarea limbii străine este văzută ca un proces mecanic de formare a deprinderii[1]. Dacă limba se dobîndeşte prin deprinderi, ea trebuie predată prin producerea stimulilor şi reacţiilor corespunzătoare. Deprinderile sînt consolidate prin întărirea răspunsului corect. Ele se formează în urma repetării pînă la automatizare a asociaţiei dintre cuvîntul(expresia) -stimul şi răspuns. Întărirea sau recompensa, în procesul învăţării constă în aprobarea profesorului sau, în cazul folosirii laboratorului de limbă, în satisfacţia de a consta identitatea dintre propria exprimare şi modelul dat.

Concepţia behavioristă asupra limbii stă la baza principiilor mecaniciste preconizate de aşa-numitele "learning theories"; reprezentanţii acestor teorii consideră că limba poate fi însuşită exclusiv prin repetarea pînă la automatizare a exerciţiilor structurale ("pattern drills") ignorîndu-se aspectul conştient, creator al învăţării.

x
xx xx

Progresele obţinute la sfîrşitul secolului al XIX-lea în domeniul lingvisticii, psihologice şi pedagogice au determinat înlocuirea în predarea limbilor străine a metodei traducerii cu aşa-numita metodă naturală. La baza acestei metode se află concepţia că limba străină trebuie învăţată după modelul limbii materne. Prin urmare trebuie respectate următoarele principii:

1) Rivers, M.Wilga., Psihologul şi profesorul de limbi străine, Trad. din lb.engleză, Ed.didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1971, pag.43.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

- predarea să aibă ca obiect limba vorbită, standard;

- să se acorde o atenţie deosebită foneticii;

- gramatica să se predea pe cale inductivă, pornind de la texte închegate;

- cuvintele să se înveţe în propoziţii, nu izolat;

- traducerea să fie eliminată din practica şcolară;

- să fie folosită pe scară largă intuiţia[1].

O varietate a metodei naturale este metoda directă, creată de psihologi şi lingvişti de seamă europeni. Ca şi metoda naturală, ea pune pe prim plan dezvoltarea deprinderilor de exprimare orală. La baza ei stă concepţia lingvistică a oglindirii în limbă a spiritului poporului (Humboldt), deci a specificităţii sistemelor noţionale ale diferitelor limbi. Aceasta duce implicit la negarea posibilităţii traducerii noţiunilor dintr-o limbă în alta, iar în procesul predării limbilor străine la excluderea traducerii. Pentru a forma simţul limbii (Sprachgefühl) este necesară o legătură directă între semnificaţii şi semnificaţii limbii studiate, fără intermediul limbii materne (asocierea directă a gîndirii cu limba predată).

Explicarea conţinutului semantic al cuvîntului se face atît prin procedee nonlingvistice ca demonstrarea obiectului, a imaginii acestuia, prin mimică, gesturi etc., cît şi prin mijloace lingvistice- sinonimie, antonimie, etimologie, intonaţie, derivare, context etc .

La baza formării deprinderilor de exprimare stau intonaţia, analogia, repetarea, memorarea. Lexicul este studiat numai în context, care singur poate preciza sensul fiecărui element în parte şi valenţele lui combinatorii.

Se acordă o deosebită atenţie foneticii, pronunţiei care

1) Novicicov, Eugen, Predarea limbilor străine, vol.I,Ed.didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1968, pag.26.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

se obţine prin imitaţie şi descrierea articulaţiei sunetelor.

Gramatica este însuşită în mod practic, evitîndu-se teoretizarea. Conform principiilor care stau la baza acestei metode, formarea deprinderilor de exprimare în scris urmează să aibă loc după însuşirea aspectului oral al limbii.

Revenind la epoca contemporană, se poate afirma că, în general, trei orientări metodice domină în predarea limbilor străine:

- metoda directă, în varianta nouă, reprezentată de H.Palmer, L.Bloomfield, Ch.Fries, R.Lado, Petar Guberina etc. Ceea ce aduce în plus această metodă faţă de varianta veche este înlocuirea regulilor gramaticale cu studiul structurilor limbii, iar în lipsa mediului natural - folosirea mijloacelor tehnice audio-vizuale, pentru crearea atmosferei lingvistice;

- metoda mixtă care reuneşte cele mai bune procedee ale metodei gramaticale cu ceea ce a dat mai bun metoda directă-intuiţia, folosirea exclusivă a limbii străine etc. Gramatica se învaţă prin observaţie şi inducţie, pe baza exemplelor din texte, iar traducerea este folosită în controlul înţelegerii fenomenelor[1]. Un reprezentant de seamă al acestei metode este Fr.Closset;

- se impune din ce în ce mai mult metoda bazată pe confruntarea conştientă a sistemelor celor două limbi ce vin în contact - limba maternă si limba străină. Principiile elaborate de I.A. Gruzinskaia au fost dezvoltate ulterior de Z.M.Tvetkova, V.S.Tetlin, E.P.Şubin ş.a.

Un rol însemnat în dezvoltarea metodologiei predării limbilor moderne îl are H.Palmer, care fundamentează "metoda orală". El recomandă însuşirea limbii pe cale intuitivă, globală. Scopul urmărit de metoda orală este formarea unui sistem de reflexe, a unor deprinderi practice de exprimare în limba străină[2].

1) Novicicov, E., Predarea limbilor străine, vol.I, Ed.didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1968, pag.24

3) I b i d e m , pag.3o

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Ch.Fries şi R.Lado transpun în metodică concepţiile structuralismului american. Limba fiind în primul rînd un mijloc de comu icare orală, studiul ei trebuie să înceapă cu aspectul oral. Această metodă, denumită "audio-lingvală" a fost descrisă amănunţit de către Wilga M.Rivers[1]. După cum se arată în prefaţa traducerii româneşti, principiile care stau la baza metodei "audio-linguale" sînt:

- abordarea orală a studiului limbii;

- formarea deprinderilor de vorbire pe baza însuşirii structurilor limbii, a modelelor de exprimare;

- limbajul este considerat drept un sistem de deprinderi, o formă de comportament (conform psihologiei behavioriste);

- caracterul şi succesiunea exerciţiilor sînt condiţionate de analiza comparativă a celor două limbi;

- pentru înţelegerea lexicului şi frazeologiei este necesară cunoaşterea vieţii, a culturii şi obiceiurilor poporului care vorbeşte limba respectivă.

O metodă care porneşte tot de la principiul predării limbii prin structuri, dar pune un accent deosebit pe "situaţie", este aşanumita metodă "audio-vizuală", elaborată de Petar Guberina şi Pierre Rivenc (La méthode audio-visuelle globale - structurale, Paris 1962). Autorii ei consideră că la baza învăţării limbii trebuie să stea sinteza percepţiei auditive cu cea vizuală, realizată prin folosirea situaţiilor. "Situaţia" este reprezentată pe ecran şi dublată de un text sonor sincronizat, imprimat pe bandă de magnetofon. Structurile care stau la baza textului se repetă în diferite forme pînă cînd sînt însuşite. In perioada de început (aproximativ 60 de ore) scrisul şi cititul sînt excluse.

O poziţie aparte în domeniul metodologiei predării limbilor

1) Rivers, M.Wilga, Psihologul şi profesorul de limbi străine, traducere din limba engleză, Ed.did.şi ped., Bucureşti, 1971.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

moderne ocupă psihologul sovietic B.V. Belesev (Очерки по психологии обучения иностранным языкам, Москва, 1965) care propune metoda numită "conştient-practică". La baza acestei metode stă principiul trecerii de la teorie la practică. Practica vorbirii ca factor hotărîtor în învăţarea limbii, trebuie să fie precedată de explicaţii teoretice. Deprinderile de exprimare, susţine autorul, se formează mai repede şi mai trainic, dacă practica are la bază conştientizarea fenomenelor.

Metoda confruntativă în predarea limbilor străine porneşte de la principiul universalităţii gîndirii din punct de vedere formal-dinamic şi al conţinutului. Realizarea gîndirii în diferite limbi se face însă cu mijloace lingvistice specifice[1].

Datorită caracterului general al gîndirii este posibil contactul între diferite colective umane, sînt posibile traducerile dintr-o limbă într-alta.

Un punct de vedere opus acestei concepţii a fost exprimat de B.V.Beleaev, care susţine că gîndirea într-o limbă străină diferă de gîndirea în limba maternă[2]. De aici şi cerinţa care stă la baza metodei "conştient-practice" de a învăţa să gîndim în limba străină. Problema este însă aceea de a învăţa să ne exprimăm gîndirea cu mijloacele altei limbi.

Metoda confruntativă se bazează, de asemenea, pe caracterul conştient al învăţării. Formarea deprinderii trebuie să pornească de la înţelegerea regulii lingvistice şi apoi să se treacă la folosirea ei în practica vorbirii.

---

1) Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв., под редакцией И.В.Рахманова, Москва, 1972 , стр. 271
2) Beleaev, V.B., op.cit.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Scopul urmărit de această metodă este însuşirea practică a limbii:

a) citirea şi înţelegerea unui text în limbă străină,

b) vorbirea şi scrierea în limba străină.

In centrul atenţiei stă problema raportului "limbă-gîndire". Rolul de frunte în însuşirea unei limbi străine îl are gîndirea. Priceperile si deprinderile care stau la baza stăpînirii practice a limbii se formează mai repede şi se păstrează timp mai îndelungat atunci cînd au un caracter conştient[1].

Aceste metode cu procedeele lor, după cum se poate observa din cele expuse, nu se delimitează în mod strict unele de altele,ci, dimpotrivă, se completează, se combină, fiecare insistînd asupra unuia sau altuia din aspectele procesului însuşirii unei a doua limbi. In practica predării ele se aplică în funcţie de scopul urmărit, de termenul afectat studiului limbii străine, de specificul colectivului care învaţă etc.

In încheiere trebuie să subliniem rolul creator al profesorului care e nevoit să aleagă din noianul de forme, procedee, metode de predare pe cele mai adecvate scopului pe care-l urmăreşte, specificului celor două sisteme lingvistice care intră în contact, particularităţilor individuale ale celor ce studiază limba, condiţiilor materiale şi tehnice în care se desfăşoară procesul de învăţămînt. De capacitatea lui de orientare, de selectare, de adaptare, de modificare, de aplicare creatoare a metodelor de predare depinde gradul de însuşire a limbii străine de către elevii săi.

. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв., под редакцией И.В.Рахманова, Москва,1972 , стр.274

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

II. Un studiu confruntativ al structurilor gramaticale ale limbilor rusă şi română

Limba ca mijloc de comunicare este alcătuită din lexic şi structură gramaticală.

Unitatea minimală a comunicării este propoziţia, alcătuită din cuvinte ordonate conform regulilor morfologice şi sintactice ale limbii.

Orice propoziţie este construită după o schemă, are la bază o structură fundamentală. In fiecare limbă există un număr determinat de asemenea structuri care, prin operaţii ca lărgirea, reducţia sau transformarea dau naştere unui număr infinit de propoziţii gramaticale.

Structura gramaticală a propoziţiei este determinată de conţinutul comunicării, de contextul lingvistic şi situaţional în care este încadrată.

In acest sens, comunicarea într-o limbă străină presupune, de asemenea, însuşirea temeinică a structurilor ei fundamentale, pe baza cărora se construiesc propoziţiile, ca unităţi ale comunicării.

Predarea structurilor unei limbi străine trebuie să ţină seama de influenţa pe care o poate avea structura limbii materne, adînc înrădăcinată în conştiinţa vorbitorului şi care poate favoriza sau împiedica însuşirea celei de a doua limbi.

Un studiu confruntativ al structurilor limbilor română şi rusă, de care ne ocupăm, trebuie să pornească de la următoarele premise:

1). Limba română şi limba rusă aparţin a două sisteme structurate diferit şi sînt rezultatul unor condiţii istorico-culturale diferite.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

2). Intre sistemele a două limbi se pot stabili, pe baza analizei contrastive, nu numai opoziţii sau diferenţe, ci şi asemănări, paralelisme, chiar la nivelul structurilor de suprafaţă (există părerea că la nivelul structurilor de adîncime limbile prezintă multe identităţi). Aceste structuri paralele trebuie să constituie punctul de plecare în metodologia predării limbii ruse vorbitorilor români, conform principiului didactic de la cunoscut la necunoscut.

3). In însuşirea structurii limbii ruse cele mai multe dificultăţi le prezintă pentru vorbitorii români fenomenele inexistente în limba maternă.

4) Selectarea structurilor care stau la baza învăţării limbii trebuie să se facă după următoarele criterii:

- utilitatea lor în limbă,
- dificultatea în însuşire.

Este util tot ceea ce permite folosirea corectă a limbii ruse în comunicare şi dificil tot ceea ce în rusă are o structură diferită faţă de limba română.

Metodologia predării limbii ruse pe bază de structuri fundamentale trebuie să precizeze:

a) care sînt structurile lingvistice ce urmează a fi predate (utilitatea lor fiind în funcţie de frecvenţă şi productivitate),

b) care este ordinea prezentării lor,

c) care sînt tehnicile de predare.

După părerea lui A.V.Isacenco, numărul optimal de structuri-model pentru fiecare limbă trebuie să fie cît mai restrîns, dar exhaustiv, să cuprindă construcţiile cele mai complicate ale limbii[1)].

Autorul propune şapte tipuri de propoziţii-model pentru lim-

1) Isacenco, A.V., Structurile sintactice fundamentale şi predarea lor., în "Les théories linguistiques et leurs applications", AIDELA, 1967, pp.89-102.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

ba rusă, dintre care trei tipuri cu predicat verbal şi patru cu predicat nominal:

Propoziţii-model cu predicat verbal:

Tipul V_1: Мальчик пишет.

Propoziţia se caracterizează prin prezenţa atît a grupului nominal cît şi a celui verbal. Prin lărgirea schemei se pot obţine propoziţii ca: Мальчик пишет письмо.
Мальчик будет писать письмо.
Мальчик может писать письмо.
Мальчик хочет писать письмо.
Мальчик собирается писать письмо.

Tipul V_2: Светает.

In această propoziţie grupul nominal este absent, iar cel verbal este exprimat printr-un verb la persoana a III-a, numărul singural. Construcţia este impersonală. La timpul trecut verbul capătă forma genului neutru : Светало.

Tipul V_3: Говорят.

Propoziţia face parte din categoria celor cu subiect nedeterminat, în care grupul nominal nu există şi nu este necesar pentru exprimarea ideii; grupul verbal este reprezentat numai de persoana a III-a, numărul plural.

Propoziţii-model cu predicat nominal:

Tipul C_1: Отец - учитель.

Sub-tip de C_1:
Отец болен.

In ambele construcţii, la timpul prezent copula este zero, dar la timpul trecut şi viitor ea apare (был, будет); numele predicativ este exprimat fie prin substantiv, fie prin adjectiv.

1 Tipul V reprezintă propoziţii cu predicat verbal (v=verb).
2 Tipul C reprezintă propoziţii cu predicat nominal (c=copulă).

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Tipul C_2: Холодно.

Propoziţia este impersonală, construită din copula "zero" la timpul prezent (la trecut "было") şi adjectivul predicativ de genul neutru. Construcţia poate fi lărgită:

Мне было холодно.
Купаться холодно.

Adjectivul predicativ poate fi înlocuit cu unul din adverbele modale: можно, нужно, необходимо, нельзя.

Tipul C_3: Есть деньги.

Construcţia se poate dezvolta astfel:

У Ивана есть деньги.

In această propoziţie subiectul logic (У Ивана) nu coincide cu subiectul gramatical (деньги).

Tipul C_4: Вечер.

După părerea lui A.V.Isacenco, în cazul de faţă nu avem de-a face cu o propoziţie nominală, deoarece la timpul trecut propoziţia are forma "Был вечер", în care este vizibilă prezenţa exclusivă a grupului verbal.

Aceste şapte tipuri de structuri sînt suficiente, după părerea autorului, pentru a construi toate propoziţiile rusei literare. Cazurile care rămîn pot fi explicate prin încrucişarea a două construcţii elementare sau lărgite.

O comparaţie între aceste scheme fundamentale ale propoziţiilor din limba rusă şi cele ale propoziţiilor din limba română, ar putea duce la următoarele observaţii:

- cele mai multe asemănări cu limba română, atît din punct de vedere semantic, cît şi funcţional (gramatical) le prezintă Tipul V_1;
Lipsa articolului în limba rusă determină dubla interpretare a subiectului propoziţiei în limba română:

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Мальчик читает. — Un băiat (oarecare) citeşte;
Băiatul (unul anumit) citeşte.

Acest tip de propoziţie se poate dezvolta acoperind o mare arie de fenomene lexicale şi gramaticale ale limbii ruse:

Мальчик читает — письмо /моё/
в классе
брату /старшему/.

Маленький мальчик будет читать брату /старшему/.
Маленький мальчик читал брату.
Маленький мальчик прочитал /бы/ брату.

Poziţia ocupată de elementele care complinesc schema depinde de topica specifică limbii ruse.

In ordinea asemănărilor semantico-gramaticale, pe al doilea loc se poate plasa Tipul C_1 "Отец-учитель ". Singura trăsătură diferenţială gramaticală între cele două limbi este absenţa copulei la timpul prezent în limba rusă.

In această schemă se încadrează şi structurile "Это стол", sau "Что это ?" cu care începe în toate manualele de specialitate predarea limbii ruse. Structurile echivalente româneşti sună astfel: Aceasta este masa (o masă). Ce este aceasta (acesta) ? Ce sînt acestea (aceştia) ?

Din compararea acestor propoziţii reies clar deosebirile dintre ele , atît în planul semantico-gramatical, cît şi în ceea ce priveşte frecvenţa şi utilizarea lor în limbile respective.

Propoziţiile construite cu "Это " sînt foarte frecvente în limba rusă, în timp ce construcţiile paralele româneşti sînt folosite într-o sferă mult mai restrînsă de situaţii.

Din punct de vedere funcţional particula demonstrativă "это", invariabilă, se opune corespondentelor ei românesti (acesta, aceasta este, aceştia, acestea sînt) printr-o gamă mult mai largă a valenţe-

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

lor combinatorii:

Это книга. Это книги. Это я. Это я рассказал ему о вас.

("Это" e intraductibil în limba română, dar accentuează rolul subiectului).

Dacă propoziţia "Это стол" arată şi denumeşte în acelaşi timp obiectul, corespondentul ei românesc "Aceasta este masa (o masă)" diferenţiază obiectul de alte obiecte cu care este confruntat.

Sensul acestei propoziţii poate fi redat mai bine prin enunţurile: "Acest obiect este o masă" sau "Acest obiect se numeşte masă"

Criteriul care stă la baza abordării studiului limbii ruse cu aceste structuri este acela al frecvenţei lor foarte mari în vorbire.

Tipului C_2 -Холодно.. (Мне холодно) - îi corespund în limba română propoziţiile :E frig. Mi-e frig. Intre ele există diferinţa de structură gramaticală: modelul rusesc este intuit ca o construcţie monomembră impersonală, formată numai din grupul predicatului, în timp ce propoziţiile corespunzătoare româneşti sînt socotite bimembre.

Adverbele modale "можно","нужно", "необходимо", "нельзя", care împreună cu un infinitiv formează propoziţii impersonale de tipul : "Нам нужно ехать ", pot fi redate în limba română numai prin construcţiile: "trebuie", "se poate", "este necesar", după care urmează o propoziţie subiectivă sau un infinitiv.

Tipul V_2 corespunde în limba română propoziţiilor:

Se face ziuă.
Se luminează de ziuă.
Se crapă de ziuă.

In limba română ca şi în limba rusă enunţurile care descriu fenomene ale naturii pot avea la bază atît structuri monomembre, cît şi bimembre.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Limba română	Limba rusă
Plouă	Идёт дождь.
E frig	Холодно.
Se luminează de ziuă	Светает.
E seară (Seară)	Вечер

Foarte frecvent în limba rusă, dar mai puţin utilizat în limba română e tipul V_3. In limba română îi corespund propoziţii ca: "Se spune că....", "Se aude că....". Deşi în ambele limbi subiectul acestor propoziţii este subînţeles, forma gramaticală este diferită.

Una din structurile specific ruseşti dificile de înţeles de către vorbitorii de limba română este aceea reprezentată de tipul C_3, în care subiectul logic este exprimat prin cazul genitiv:

У Ивана есть деньги.

Structura paralelă semantico-gramaticală din limba română: "Ion are bani"- coincide cu Tipul V_1 din lucrarea lui A.V.Isacenco.

Nu se poate afirma categoric că aceste şapte tipuri de structuri fundamentale acoperă toate aspectele comunicării în limba rusă Există propoziţii care cu greu pot fi raportate la toate tipurile stabilite de această clasificare, ca de exemplu:

Брата нет дома.

Ниписем, ни вещей.

Не было ни грома.

Градом побило посевы.

Молчать!

Поехать бы в Крым!

x x x

Este cunoscut faptul că acelaşi denotatum este structurat diferit în diferite limbi, atît din punct de vedere semantic,cît şi formal. De exemplu, în limba rusă se spune "Четверть одиннадцатого"

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

iar în limba română "E ora zece şi un sfert". Aceste propoziţii atît de diferite se referă la una şi aceeaşi situaţie reală.

De altfel, chiar în cadrul aceleiaşi limbi există enunţuri care descriu acelaşi denotatum, au acelaşi conţinut semantic, dar diferă ca formulare gramaticală (sinonimie sintactică):

Ученик читает книгу.

Книга читается учеником.

In aceste două exemple subiectul şi obiectul îşi schimbă locurile fără ca sensul să sufere vreo modificare.

Pe de altă parte aceeaşi situaţie poate fi descrisă din mai multe puncte de vedere:

Книга лежит на столе.

Я вижу книгу на столе.

Книгу положили на стол.[1]

Fiecare limbă selectează anumite aspecte ale realităţii, lăsînd altele neexprimate, dar care se subînţeleg din contextul situaţional.

In acest sens se poate spune că din punct de vedere semantico-gramatical limba rusă are un caracter mai concret, mai precis decît limba română. In două enunţuri paralele, ca de exemplu:

Am sosit ieri..... Я приехала вчера.

există, pe lîngă unele trăsături comune, şi altele care în limba română lipsesc. Este vorba de aspectul verbal exprimat formal prin prefix, este vorba de desinenţa femininului la timpul trecut, care precizează sexul subiectului, de semantica însăşi a verbului "приехала" care cuprinde şi indicaţia mijlocului de locomoţie, a caracterului nerepetat al acţiunii etc.

Pentru a exprima în limba rusă conţinutul enunţului "Merg adesea la Constanţa" vorbitorul de limbă română trebuie să efectueze trei procese de selecţie specifice limbii ruse:

---

1. Швейцер А.Д.Перевод и лингвистика, В И М Об.СССР, Москва, 1973.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

a) între grupele de verbe - идити - ходить
- ехать - ездить

b) între verbele - ехать,
- ездить

c) între formele - в Константце
- в Константцу

(echivalentul românesc al acestor două forme este "la Constanţa").

In linii mari se poate stabili următorul raport între structurile semantico-gramaticale ale limbilor rusă şi română:

Categoria A: Structuri identice din punct de vedere semantic şi gramatical":

Иван работает = Ion lucrează

Categoria B: Structuri identice din punct de vedere semantic, dar diferite ca formă gramaticală:

Идёт дождь - Plouă

Вечер - E seară (Seară)

(subiectul gramatical nu corespunde cu cel logic - acesta nu poate fi conceput în asemenea exemple).

Categoria C: Structuri cu caracter semantic apropiat, şi cu unele deosebiri formale (prezenţa articolului în limba română).

Человек работает = Un om (omul) lucrează.

Categoria D: Structuri deosebite atît din punct de vedere semantic cît şi formal (gramatical):

Ему 17 лет. = El are 17 ani
У неё болит голова = O doare capul
Молчать! = Tăcere!
Тебе надо заниматься = Trebuie să înveţi
Мне снится = Visez etc.

O analiză comparativă exhaustivă a structurilor celor două limbi ar duce la concluzia că majoritatea acestor structuri se de-

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

osebesc atît din punct de vedere semantic cît şi formal, conform specificului fiecărui sistem lingvistic.

La baza unui sistem metodologic de predare a limbii ruse vorbitorilor de limba română trebuie să stea tocmai aceste structuri specifice ale limbii ruse, care o deosebesc de celelalte limbi şi-i conferă un caracter original.

III. Predarea gramaticii limbii ruse prin exerciţii structurale

1. Tipurile de exerciţii structurale şi aplicarea lor în însuşirea gramaticii limbii ruse

In metodologia predării limbilor străine există o tipologie a exerciţiilor structurale devenită universal valabilă şi aplicabilă tuturor limbilor vorbite. Se disting în acest sens şapte tipuri principale de exerciţii, incluse în trei mari categorii:

a). Exerciţii de repetare , care nu presupun efort creator;

b). exerciţii de substituţie, expansiune-reducere, transformare şi combinare, care cer un oarecare efort creator;

c). completarea şi dialogul dirijat care presupune mai multe răspunsuri încadrate în normele logice şi gramaticale ale limbii[1].

Prin aplicarea şi repetarea acestor exerciţii se poate însuşi gramatica, pronunţia, intonaţia şi lexicul unei limbi străine. Condiţiile reuşitei sînt:

1. - Stimulul trebuie să fie clar;

2.-să solicite un singur răspuns;

3.-să oblige pe elev să întrebuinţeze o singură structură;

4.- structura respectivă să fie repetată de mai multe ori în contexte lexicale diferite şi apoi integrată în stocul activ al elevului.

---

1) Nicolescu A., Pîrjol Emil, Stere Zinaida şi Ştefănescu Drăgăneşti V., Tipologia exerciţiilor structurale, în "Limbile străine în şcoală", Buc., 1970.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Aceste exerciţii au de obicei caracter oral şi structurile sînt integrate în dialoguri. Pornind de la un număr limitat de unităţi lexicale şi gramaticale locutorul poate produce un număr nelimitat de enunţuri, dintre care unele pe care nu le-a mai auzit niciodată. In terminologia gramaticii generative această capacitate umană este numită "competenţă", iar realizarea ei concretă "performanţă" (această distincţie corespunde dicotomiei saussuriene "langue-parole"). Pentru ca elevul să poată folosi liber, în scopuri personale astfel de structuri, el trebuie să-şi însuşească mecanismul lor de funcţionare în vorbire prin repetarea pînă la automatizare a exerciţiilor construite pe baza lor. Metodica structuralistă americană reduce însuşirea limbii la achiziţionarea mecanică a structurilor ei. Desigur, vorbirea individuală, creatoare nu se reduce numai la aceste tipare, şabloane. Rolul lor este mai mare în faza iniţială, iar pe parcursul studiului creşte aportul gîndirii creatoare, asociative, originale a locutorului în folosirea sistemului limbii.

Un exerciţiu structural este compus din patru părţi:

1.- O propoziţie exprimată în limba care se învaţă;

2.- O pauză în care elevul efectuează substituirea;

3.- Corectarea modului de către profesor;

4.- O pauză în care elevul repetă modelul[1].

Un exerciţiu de substituţie, pentru fixarea cazului prepoziţional în limba rusă, prezintă de exemplu următoarele momente:

1) Enunţul: In propoziţia "Ученик работает в селе", înlocuiţi termenul "в селе " prin substantivele pe care le veţi auzi (aceste substantive pot fi date la forma cerută de structură - cazul prepoziţional - sau la forma iniţială)

2) Model: (в деревне, деревня). Ученик работает в деревне.

3) Exerciţiul": (в городе, город). Ученик работает в городе.

(на огороде, огород). Ученик работает на огороде etc.

1) Saraş M., Mijloacele tehnice audio-vizuale în predarea limbilor străine, Ed.did. şi ped., p.22

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Cele mai simple sînt exerciţiile de repetare care se folosesc în fixarea unor fenomene mai dificile sau în distingerea unor opoziţii din sistemul lingvistic, cum ar fi:

Отец идёт на завод. - Отец работает на заводе.

Я вижу дом. - Я вижу брата.

Ученик долго решал задачу. - Наконец он решил задачу.

Exerciţiile de substituţie fără modificări corelative pot urmări înlocuirea unui singur component al structurii, sau a mai multor componenţi, pe rînd:

I. Он говорит по-русски/по-французски/.

Он говорит по-французски.

II. Он говорит по-русски /по-французски/.

Он говорит по-французски /читает/.

Он читает по-французски /она/.

Она читает по-французски.

Substituţia cu modificări corelative serveşte la însuşirea paradigmelor, a aspectelor verbale şi se foloseşte într-o fază mai avansată: Каждый день мы ходим в школу /сегодня/.

Сегодня мы идём в школу.

Он говорит мало по-русски /они/.

Они говорят мало по-русски /ты/.

Ты говоришь мало по-русски.

Expansiunea - reducerea constă în eliminarea sau adăugarea unuia sau mai multor termeni dintr-o structură dată. Aceste exerciţii sînt folosite pentru fixarea topicii în limba străină şi pentru dezvoltarea structurilor simple. Ca şi celelalte exerciţii structurale, şi în acest caz pot avea lor sau nu modificări corela-

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

tive (ai celorlalţi termeni). Expansiunea sau reducerea trebuie însă gradată; ea începe cu o singură poziţie şi apoi se dezvoltă în poziţii diferite.

Expansiune:

Я читаю.
Я читаю книгу.
Я читаю интересную книгу.
Я пью кофе.
Я пью кофе с молоком.
Утром я пью кофе с молоком.

Reducere:

Сегодня мы идём в кино с учителем.

Мы идём в кино с учителем.

Мы идём в кино.

Exerciţiile de transformare se aplică într-o fază mai avansată, în vederea fixării materialului gramatical. De exemplu, în cazul precizării semantico-gramaticale a opoziţiei dintre diateza activă şi pasivă:

Писатель написал роман.

Роман был написан писателем.

-sau a opoziţiei dintre diateza activă şi reflexivă (sinonimie sintactică):

Я хочу работать.

Мне хочется работать.

- în cazul construcţiilor opuse bimembre şi unimembre:

Я должен работать.
Мне надо работать.

У меня есть сестра.
У меня нет сестры.

Отец дома
Отца нет дома.

- în cazul trecerii de la aspectul afirmativ al enunţului la

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

cel negativ:

Я люблю стихи.
Я не люблю стихов.

- pentru a se demonstra posibilitatea specifică limbii ruse de a transforma construcţia bimembră în construcţie monomembră:

Ветер воет.
В трубе воет.
Град побил посевы.
Градом побило посевы.
Солнце пригревало землю.
В полдень пригревало.
Ветер свалил дерево.
Ветром свалило дерево.

Combinarea trebuie să fie folosită în cadrul însuşirii structurii complexe a frazei în limba rusă. Prin combinarea a două propoziţii separate se pot construi fraze cu conjuncţii copulative, adversative, disjunctive, unite prin joncţiune sau juxtapunere.De exemplu:

Отец читает. Мать слушает музыку,
Отец читает, мать слушает музыку.
Отец читает и мать слушает музыку.

Tot astfel se pot forma din două propoziţii fraze formate prin subordonare (cu subordonate atributive, completive, explicative,circumstanţiale etc.):

Он решил: надо немедленно уйти.
Он решил, что надо немедленно уйти.

Есть люди. Они не знают отдыха.
Есть люди, которые не знают отдыха.

Это всё. Это я хотел тебе сказать.
Это всё, что я хотел тебе сказать.

Солнце было высоко. Я открыл глава.
Солнце было высоко, когда я открыл глава.

Все смотрели вперёд. Там стоял большой дом.
Все смотрели вперёд. где стоял большой дом.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Он не мог заниматься. У него не было времени.
Он не мог заниматься, так как у него не было времени.

Будет хорошая погода. Пойдём гулять.
Если будет хорошая погода, пойдём гулять.

Combinarea poate atrage după sine modificări de structură:

Это большой и красивый дом. Тут я родился.

Город, где я родился, большой и красивый.

Un exerciţiu mai complex este completarea unei structuri date, pe baza fenomenelor gramaticale studiate. Acest tip de exerciţiu se poate utiliza cu succes în studiul verbelor mişcării:

Каждый день он ходит на работу, а сегодня он ...
Часто мы ездим в горы, в этом году мы ...

El poate contribui, de asemenea, la fixarea aspectului verbal:

Он долго писал письмо, наконец он его ...

Она всегда пела народные песни, вчера она ...

Dialogul dirijat - sub formă de întrebări şi răspunsuri - cuprinde toate tipurile de exerciţii enumerate. Este o activitate creatoare, care face trecerea de la vorbirea reproductivă la cea spontană, productivă. Acest exerciţiu prezintă mai multe variante:

a) Varianta întrebare-răspuns:

- Вы читали эту книгу?
- Нет, я её не читал.

b) Stimulul verbal al profesorului poate servi în formularea răspunsului:

- Мы провели лето на море. А вы?
- И мы провели лето на море.
- А она?
- И она провела лето на море.

c) Stimulul verbal al profesorului poate servi atît formulării întrebării cît şi a răspunsului:

S: Вы были вчера в театре?

R_1: Вы были вчера в театре?

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

E_2: Нет, мы не были вчера в театре.

d) O variantă mai aproape de conversaţia naturală este aceea în care profesorul, adresîndu-se unui elev, îl invită să pună o întrebarea altui coleg:

P: - Дорина, спроси Михаэлу, где она была вчера утром?

E_1:- Михаэла, где ты была вчера утром?

E_2:- Вчера утром, я была в школе.

2. Folosirea exerciţiilor în însuşirea unor structuri specifice limbii ruse

La baza majorităţii exerciţiilor structurale elaborate pentru limbile engleză sau franceză se găsesc structurile sintactice bimembre. Spre deosebire însă de aceste limbi, limba rusă este bogată în propoziţii monomembre. In consecinţă, tipurile de exerciţii de acest fel adaptate la specificul limbii ruse vor trebui să acorde o mare atenţie schemelor propoziţiilor monomembre, în care pot fi integrate celelalte unităţi lingvistice.

In cazul propoziţiilor sintactice monomembre impersonale se pot introduce o serie de fenomene gramaticale, ca de exemplu cazul dativ al substantivelor, pronumelor, adjectivelor posesive, calitative etc. Exemplificăm printr-un exerciţiu de substituţie:

Мне холодно /тебе, ты/.

Тебе холодно.

Мальчикам было трудно говорить /им, они/.

Им было трудно говорить.

Моему брату жарко /отцу, отец/.

Моему отцу жарко.

Сестре 18 лет /нашей, наша/.

Нашей сестре 18 лет.

Студентам надо заниматься /хорошим, хороший/.

Хорошим студентам надо заниматься.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Categoria semantico-sintactică a obiectului poate fi însuşită nu numai prin construcţii bimembre (subiect-predicat-obiect) ci şi prin construcţii monomembre ca:

Мне жаль сестру /её, она/.

Мне жаль её.

Cazul genitiv al substantivelor, adjectivelor poate de asemenea fi introdus prin propoziţii monomembre de tipul:

Учителя не было дома /директора, дитектор/.

Директора не было дома /нового, новый/.

Нового директора не было дома /нашего, наш/.

Нашего директора не было дома.

sau

Денег не хватает /сил, сила/.

Сил не хватает.

sau

У меня нет желания /аппетита, аппетит/.

У меня нет аппетита.

Fixarea structurii propoziţionale monomembre poate avea loc concomitent cu însuşirea unor adjective predicative din categoria stării:

Мне трудно говорить по-русски.
/легко/
/приятно/
/неудобно/

In schema următoare toate componentele sînt substituibile:

Мне трудно говорить по-русски.
/Тебе/ /удобно/ /читать/ /по-французски/
/Сестре/ / писать/ /по-английски/
/Брату/ /легко/ /понимать/ /по-немецки/

Un loc important trebuie să-l ocupe propoziţiile monomembre în cadrul exerciţiilor de transformare a unei structuri bimembre:

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Отец дома.
Отца нет дома.

У меня есть брат.
У меня нет брата.

Я не сплю.
Мне не спится.

Я болен.
Мне нездоровится.

У меня лихорадка.
Меня лихорадит.

На дворе был сильный мороз.
На дворе сильно морозило.

Ты должен уйти на работу.
Тебе надо уйти на работу.

In limba rusă există posibilitatea şi este foarte frecventă în vorbire de a întrebuinţa verbele personale în sens impersonal. Ele pot defini fenomene şi stări ale naturii sau ale mediului înconjurător:

В голове до сих пор стучит.

В трубе воет.

В глазах у меня потемнело.

Сильно пахло сеном.

Мне везёт сегодня.

Ветром свалило дерево.

Курить запрещается.

В комнате становится тихо.

Это чудесно!

Над старостью смеятся грех!

Construcţiile impersonale pot fi folosite, de asemenea, în exerciţii de combinare a două structuri simple într-una complexă -

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

(frază)

О них пишут в газетах. Они перевыполнили план.

В газетах пишут, что они перевыполнили план.

Мне кажется. Они хорошие специалисты.
Мне кажется, что они хорошие специалисты.

x x x

Toate aceste tipuri de exerciţii pot şi trebuie să fie modificate, adaptate la nivelul de cunoştinţe şi la cerinţele colectivului care studiază limba străină. Dacă exerciţiile de repetare, de substituţie simplă se bazează pe o activitate mai mult mecanică, celelalte forme complică activitatea implicînd procese de gîndire, de selecţie, de creaţie, bazate pe însuşirea conştientă a fenomenelor lingvistice.

Dacă aceste exerciţii repetate pînă la automatizare formează, în cel mai bun caz, deprinderi de vorbire reproductivă, ele nu pot duce la stăpînirea productivă, creatoare a limbii, la o comunicare originală.

Saltul cel mai mare îl constituie tocmai trecerea de la înmagazinarea cunoştinţelor lingvistice şi de la informarea în funcţionarea limbii străine la utilizarea concretă a ei în situaţii multiple şi imprevizibile[1)].

3. Unele recomandări cu caracter didactico-metodic

Persistă încă în conştiinţa elevilor concepţia că studiul unei limbi străine urmăreşte acelaşi scop ca şi studiul oricărui alt obiect de învăţămînt.

1) Rivers, M.Wilga, Nos étudiants veulent la parole, în "Le Français dans le Monde", 94-1973, pp.25-30.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Limba străină nu este înţeleasă ca un mijloc real de comunicare - sub aspectul vorbit sau scris -şi din această cauză formele de lucru cu materialul lingvistic au în cele mai multe cazuri un caracter reproductiv. Se exprimă idei ce nu aparţin vorbitorului, îmbrăcate în mijloace de expresie construite de alţii.

Pe plan mondial există preocuparea de a găsi metodele cele mai adecvate pentru a stimula comunicarea spontană în limba străină, comunicare bazată pe enunţuri originale atît din punct de vedere al conţinutului , cît şi al formei.

Pentru a ajunge la acest stadiu al vorbirii productive, spontane, creatoare în limba străină, este necesar ca în cadrul orelor de studiu să fie folosite toate mijoacele didactice, metodice, materiale şi tehnice care pot asigura atingerea scopului propus.

Pornind de la ideea că activitatea din clasă este o pseudocomunicare în limba străină, deoarece totul este dirijat din exterior şi nimic nu vine din interiorul elevului, că acesta nu exprimă un mesaj veritabil, răspunsul lui fiind artificial, învăţat mecanic, Wilga M. Rivers[1] propune o serie de activităţi stimulatorii pentru o adevărată comunicare. Printre acestea poate fi citată, de exemplu, emiterea de către profesor a unor enunţuri ilogice care să trezească reacţia spontană a elevilor. Exemple de asemenea enunţuri pot fi:

Корова у меня в кармане.
Кошка читает сказку.
У меня в руке шкаф.

Se înţelege că pentru a reacţiona la aceste propoziţii absurde din punct de vedere logic, elevii trebuie să cunoască fenomenele lingvistice respective.

Un exerciţiu verificat în practică şi care a dat rezultate pozitive a fost acela în care elevii au trebuit să descrie portretul

1) Rivers M., Wilga, Nos étudiant veulent la parole, în "Le Français dans le Monde", 94, 1973, pp.23-30.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

unui coleg desemnat de profesor. Pentru a exprima niște idei pe care nu le mai formulaseră singuri pînă atunci, elevii au fost nevoiți să facă apel la cunoștințele lingvistice acumulate anterior și să le folosească în mod creator. Asemenea comunicări cu caracter real, spontan pot avea loc ori de cîte ori survine vreun eveniment deosebit în clasă sau în școală. Elevii pot fi puși în situația de a relata un spectacol sau un program de televiziune vizionat.

Intr-o formă mai avansată, pe baza exercițiilor structurale, se pot efectua așa-zisele exerciții"de comunicare"[1], în care elevul își alege singur răspunsul:

Intrebare: Что ты ел сегодня за завтраком?

Răspuns: Сегодня за завтраком я ел ...

Răspuns și mai original: Сегодня я не завтракал, так как у меня не было времени.

Răspunsuri creatoare se pot obține la asemenea întrebări:

- Что ты скажешь маме, когда она купит тебе новые туфли?

- Я ей скажу "большое спасибо".

- Я ей скажу "мамочка, ты очень добрая!"

Prin urmare trebuie să cerem elevilor cît mai multă îndrăzneală în combinații lingvistice, oferindu-le ori de cîte ori este posibil situații noi de comunicare.

Situațiile de comunicare se prezintă sub trei aspecte:

- materiale, cînd elevii iau contact cu vorbitorii nativi (întîlniri, expoziții, spectacole etc);

- artificiale, în condițiile laboratorului de limbă, cînd acestea sînt create cu ajutorul mijloacelor tehnice audio-vizuale;

- imaginare, cînd se face apel la imaginația elevilor în funcție de tema aleasă: la magazin, la teatru, la stadion, la masă etc.

1) Rivers M., Wilga, Nos étudiants veulent la parole, în "Le Français dans le Monde", 94-1973, pp.23-30.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Numai punîndu-i pe elevi în situaţia de comunicare îi determinăm să folosească limba în mod creator, productiv, pentru a-şi exprima propriile idei şi sentimente şi nu şablonanele învăţate mecanic.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Referinţe bibliografice

1.- Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX-XX вв., под редакцией И.В.Рахманова, Москва, 1972.

2.-Manea, Manoliu Maria - "Structuralismul lingvistic", Ed.did. şi ped., Bucureşti, 1973.

3.- Coteanu, I. -"Principalele aspecte ale structuralismului european", în "Elemente de lingvistică structurală", Ed.şt., Bucureşti, 1967

4.- Nicolescu A., Pîrjol Emil, Stere Zinaida şi Ştefănescu-Drăgăneşti V., "Tipologia exerciţiilor structurale", în "Limbile străine în şcoli", Bucureşti, 1970.

5.- Debyser, Francis - Introducere "Le Français dans le Monde ", nr.65, 1969.

6.- Rivers M., - "Nos étudiants veulent la parole", în "Le Français dans le Monde", 94, 1973.

7.- Saraş, Marcel - "Mijloace tehnice audio-vizuale în predarea limbilor străine", Ed.did şi ped.

8.- Novicicov, Eugen - "Predarea limbilor străine", vol.I, Ed.did. şi ped., Bucureşti 1968.

9.-Rivers, M.Wilga - "Psihologul şi profesorul de limbi străine", trad. din l.engleză, Ed. did. şi ped., Bucureşti,1971.

10. - Isacenco, A.V. - "Structurile sintactice fundamentale şi predarea lor", în "Les théories linguistiques et leurs applications", AIDELA, 1967.

11.- Валгина, Н.С. Синтаксис современного русского языка, Москва,Высшая Школа, 1973.

12.- Швейцер, А.Д. Перевод и лингвистика, В И М, Об.СССР, Москва,1973.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

13.-Граматика современного русского литературного языка, Изд. "Наука", Москва, 1970.

14.- Gramatica limbii române, vol.II, Edit.Acad, R.S.R., Bucureşti, 1966.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

ELEMENTE DE GRAMATICĂ TRANSFORMAȚIONALĂ ÎN PREDAREA LIMBII RUSE

Gramatica modernă este dominată de preocuparea de a pune de acord cercetarea din acest domeniu cu noile concepții despre limbă, cu poziția pe care aceasta o ocupă față de alte fenomene, de a elabora o metodologie adecvată. Strădania de revizuire și de înnoire teoretică și metodologică, proprie cu deosebire ultimelor decenii, impune altă abordare, pe alte căi și cu alte procedee a disciplinelor lingvistice de profil. Discuțiile teoretice cu caracter polemic ocupă un loc important în evoluția gramaticii. In acest context sînt făcute frecvent referiri la gramatica tradițională și cea modernă. Noul se manifestă, la rîndul său, sub forma unor teorii, curente și școli deosebite, dintre care două sînt definitorii pentru stadiul actual al cercetării gramaticale: tendința analitică (taxonomică, după N.Chomsky) și cea generativă, transformațională. In gramaticile analitice categoriile gramaticale sînt descrise după forma lor internă de organizare, structural, în timp ce modelul generativ este descris sub formă operațională. Așa stînd lucrurile, gramatica analitică trebuie să ducă la clasificarea datelor acumulate prin observație și descriere, iar cea generativă să permită a se construi, pornind de la modele ipotetice, teorii capabile să explice datele cunoscute, prevăzîndu-le pe cele necunoscute.

Aceste două concepții despre știință și scopul cercetării științifice constituie, de fapt, două faze necesare în evoluția oricărei științe, una presupunînd-o obligatoriu pe cealaltă.

Intre cele două direcții ale lingvisticii moderne, cea analitică și cea sintetică transformațională, nu există, așadar,

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

o "ruptură"[1], o discontinuitate[2], ci un raport complementar : "gramatica generativă apare în momentul în care gramaticile analitice adunaseră destul material şi destule observaţii,capabile să asigure o bază solidă pentru construcţia unui model deductiv"[3]. In acelaşi timp, GT poate sugera cercetărilor analitice modalităţi noi de abordare a faptelor, făcînd posibilă includerea în descriere a unor aspecte care altădată nu ar fi putut fi sesizate şi deci relevate.

Formalizarea este şi ea o caracteristică de bază a gramaticii moderne, care decurge din ipoteza că toate diferenţele de organizare internă, ca şi deosebirile de conţinut corespunzătoare pot fi descrise formal, dacă acceptăm principiul că o relaţie nemarcată prin nimic este "incompatibilă cu postulatul semnificat-semnificant"[4].

Formalizarea fenomenelor de limbă variază şi ea de la un lingvist la altul, de la o lucrarela alta, ajungîndu-se la enunţarea şi vehicularea unor concepte ca substituţie, clasă de echivalenţă, transformare ş.a.

Transformarea poate constitui modalitatea formală de evidenţiere a unor deosebiri de organizare internă, modalitate care admite omisiunea, înlocuirea sau repoziţionarea. Aceste transformări au însă un caracter particular, limitat contextual,ele putînd

---

1. Cf.N.Ruwet, Introduction à la grammaire générative, Paris,1967, p.12.
2. N.Chomsky, Syntactic structures, Haga,1957, § 5,8.
3. Valeria Guţu Romalo, Sintaxa limbii române. Probleme şi interpretări, Bucureşti, 1973, p.24.
4. Cf. P.Frei, L'unité linguistique complexe, în "Lingua", 1962 (11), p.134.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

fi aplicate numai unui lanţ de simboluri a cărui istorie derivată este cunoscută[5]. Cu ajutorul transformării se poate obţine o construcţie din alta, după cum reunirea a două sau mai multe construcţii (lanţuri) poate avea acelaşi efect. In GT transformările sînt folosite în evidenţierea distincţiei existente între nucleu şi derivare, între structura de adîncime şi cea de suprafaţă. Conceptul de transformare este şi el folosit în accepţii diferite: relaţie reversibilă între două construcţii, modalitate de reducere la aceeaşi clasă de echivalenţă[6] sau ca relaţie ireversibilă, cu caracter operaţional, vehiculînd reguli de rescriere şi transformare cu scopul convertirii structurilor de adîncime în structuri de suprafaţă[7].

Considerăm că transformarea, în accepţia lui Z.Harris, precum şi structura de adîncime ca rezultat al opoziţiei, comparaţiei şi stabilirii unor însuşiri comune, ca un fel de invariantă semantică deci, îşi poate găsi aplicabilitatea şi la nivelul practicii predării.

Aspecte ca: omonimia şi sinonimia sintactico-stilistică precum şi elementul predicativ suplimentar sînt doar cîteva dintre problemele gramaticale în care transformarea cu evidenţierea structurilor de adîncime poate fi aplicată ca metodă de predare, cu rezultate practice pozitive, care să excludă posibilitatea contradicţiilor ce apar uneori între abordarea teoretică şi cea practică.

---

5. Em.Vasiliu şi Sanda Golopenţia-Eretescu, Sintaxa transformaţională a limbii române, Bucureşti,1969, p.34-35.

6. Z.Harris, Co-occurence and Transformation in Linguistic Structure, în "Language", 1957, p.159-160.

7. Cf. N.Chomsky, Aspects of the Theory of Syntax, Cambridge, Massachusetts, 1965, p.132.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

In acest context ne propunem să prezentăm cîteva modele de exerciţii care au la bază transformarea aplicată la diferite nivele ale gramaticii, precum şi în alte compartimente ale limbii:

1. sinonimie sintactică şi lexico-semantică;

2. topică; coordonare şi subordonare şi elementul predicativ suplimentar;

3. traducere perifrastică.

Exerciţiul nr.1.

(a) 1. Отец идёт в город.
2. Отец, идущий в город
3. Отец, который идёт в город

$(a_{1,2,3})$ = (Отец sing.) + идти + ind.pr.) + (в город).

$(a_{1,2,3})$ = [S sing.] + [Vm ind.pr] + [(B) Sa]

(b) 4. Отец - в город. (b_4) = [S sing.] + [Ø] + [(B) Sa]

[Subiect] + [Predicat] + [G.circ.]*

Acest exerciţiu de transformare şi formalizare a rezultatelor obţinute poate fi folosit pentru punerea în evidenţă a sinonimiei existente între construcţiile cu verb predicativ, cele participiale şi atributive, pe de o parte, iar pe de alta, în cazul unui verb de mişcare (aici идти) şi cu construcţia eliptică, de unde concluzia că a_1 este nucleul, structura de adîncime, iar $(a_{2,3})$ precum şi (b_4) sînt derivate, structuri de suprafaţă, care pot fi obţinute prin transformări. Un astfel de exerciţiu elucidează nu numai practic, ci şi teoretic problema elipsei predicatului - predicatul zero. In ceea ce priveşte formulele propuse, credem că ultima - (Subiect) + (Predicat) + (G.circ.) - de maximă forma-

---

* Simboluri folosite :

S = substantiv
Vm = verb de mişcare
G.circ. = grup circumstanţial
a = acuzativ
ind.pr. = indicativ prezent

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

lizare şi generalizare, nu este eficientă în coordonatele practice ale exerciţiului dat.

Exerciţiul nr.2.

A	B
1. Весёлые студенты вернулись (домой).	Студенты вернулись, и они были весёлые.
Студенты вернулись (домой) весёлые.	Студенты вернулись и были весёлые.
Nominal — Copulă — Atributiv[8]	
2. Он женился стариком.	Он женился, когда был стариком.
	Он женился и (тогда) был стариком.
Nominal — Subordonată — Atributiv	

In acest exerciţiu sînt puse în evidenţă trăsăturile specifice ale elementului predicativ suplimentar - A - prin intermediul structurilor de adîncime - B -. Astfel, structurile din - A - pot proveni dintr-o structură de bază cu două propoziţii coordonate (1), cu două propoziţii legate prin relaţie de subordonare (2) sau din structuri cu predicate multiple (1,2).

Repoziţionarea în A_1 a atributivului dă posibilitatea punerii în evidenţă a deosebirii funcţionale - atribut acordat şi, respectiv, element predicativ suplimentar.

Exerciţiul nr.3.

A	B
1. Ea şi-a născut copilul de tînără.	1. Она родила ребенка, когда была молодой.

---

8. Atît termenul Atributiv cît şi exemplele din exerciţiul 3 sînt date după Gabriela Pană Dindelegan, Sintaxa transformaţională a grupului verbal în limba română, Bucureşti, 1974, p.136.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

2. L-au pensionat de tînăr. 2. Его вывели на пенсию, когда он был молодым.

3. Părinţii l-au dorit medic. 3. Родители желали, чтобы он был (стал) врачом.

4. Ion mă bănuieşte incorect. 4. Ион подозревает, что я нечестный.

5. Ei l-au învăţat pe Gheorghe respectuos. 5. Они научили Георгия быть вежливым.

Atît transformarea, cît şi evidenţierea structurii de adîncime pot juca un rol important şi în unele cazuri de traducere perifrastică - avem în vedere tot elementul predicativ suplimentar. Exemplele din grupa A nu pot fi traduse în limba rusă decît prin intermediul evidenţierii structurii de adîncime posibile:*

1. Ea şi-a născut copilul cînd era tînără.
2. Părinţii au dorit ca el să fie medic.
3. Ion mă bănueşte că sînt incorect.
4. L-au pensionat cînd era tînăr.
5. Ei l-au învăţat pe Gheorghe să fie respectuos.

Am încercat să ilustrăm în cele de mai sus necesitatea revizuirii şi primenirii permanente a metodelor de predare a limbii, în general, şi a celor străine, în particular, necesitate impusă de nenumărate cauze obiective, dintre care, cea a folosirii cuceririlor cercetării lingvistice moderne ocupă un loc de prim ordin.

---

* Folosirea atributivului "posibile" atrage atenţia asupra existenţei unor altor transformandumuri cu diferite grade de adîncime ca : 1)...fiind tînără; 2)... să devină medic; 3)... de incorectitudine; 4)... fiind încă tînăr; 5)... să se poarte respectuos ş.a.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

ANALIZA SEMICĂ ŞI APLICAREA EI ÎN PREDAREA PRONUMELOR NEDEFINITE RUSEŞTI

Analiza semică este o metodă de investigaţie care se bucură de un mare succes în rîndurile cercetătorilor contemporani, unii dintre aceştia considerînd-o drept una dintre cele mai de seamă realizări ale lingvisticii contemporane[1].

În cadrul analizei semice (pe care unii lingvişti o numesc „analiză componenţială"[2]), fiecare cuvînt, în cazul în care acesta are un singur sens, sau fiecare sens al cuvîntului, în cazul în care lexemul are mai multe sensuri, constituie un s e m e m, care la rîndul său este compus dintr-un ansamblu de s e m e. Semele sînt unităţile semantice care permit conturarea sensului pe planul limbii şi referirea la o anumită noţiune, în timp ce funcţia sememelor este aceea de a încadra şi de a detaşa sensul din cîmpul asociativ (eventual din seria sinonimică) din care acestea fac parte[3]. Sememul constituie ansamblul unităţilor semantice minime, primordiale în care se poate descompune un cuvînt (sau un sens al cuvîntului), totalitatea trăsăturilor distinctive care se încheagă formînd sensul general al cuvîntului; semele sînt „cărămizile" din care „este construit" sememul, sînt trăsăturile distinctive ale acestuia, unităţile semantice minime

---

1 Cf. Sorin Stati, Problemele actuale ale semanticii lingvistice, în „Limbaj, logică, filozofie", Bucureşti, 1968.

2 Vezi, de ex.: G.Mounin, Les structurations sémantiques, în „Diogène", 49, 1965, p.130 şi urm.

3 Constant Maneca, Analiza semică a lexicului, Limba română, XVIII, 1969, 1, p.6.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

din care este alcătuit, din punct de vedere semantic, cuvîntul[1].

Astfel, lexemul oraş are 10 trăsături distinctive şi deci poate fi descompus în tot atîtea seme :

S_1 = aşezare omenească;

S_2 = formată dintr-un ansamblu de clădiri;

S_3 = constituie o unitate administrativă;

S_4 = cu un număr mare de clădiri;

S_5 = preponderenţa o au clădirile mari şi înalte;

S_6 = situată pe o suprafaţă întinsă;

S_7 = cu un mare număr de locuitori;

S_8 = locuitorii sînt ocupaţi, în majoritate, în industrie şi diferite întreprinderi şi instituţii;

S_9 = caracterizată printr-un grad ridicat de confort;

S_{10} = are importanţă economică, administrativă şi culturală.

Sememul cuvîntului oraş = $S_1 + S_2 + S_3 + S_4 + S_5 + S_6 + S_7 + S_8 + S_9 + S_{10}$.

Prin adăogarea unei alte trăsături distinctive (S_{11} = este centrul administrativ, politic, economic şi cultural al ţării) se obţine un alt cuvînt, capitală, sememul căruia este format din 11 seme.

Dacă ultimele 7 seme ale lexemului oraş la substituim cu variantele :

S_{4a} = cu un număr mic de clădiri;

S_{5a} = cu clădiri mici;

S_{6a} = situată pe o suprafaţă redusă;

---

1 Cf. B.Pottier, Sémantique du fini et sémantique du non-fini, în „Actes du X-e Congrès International des linguistes, Bucarest, 28 Août - 2 Septembre 1967", II, Bucarest, 1969, p.387.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

S_{7a} = cu un număr mic de locuitori;

S_{8a} = locuitorii se ocupă, în majoritate, cu agricultura;

S_{9a} = caracterizată printr-un grad scăzut de confort,

la care adăogăm un nou sem, specific unui alt lexem :

S_{12} = aşezată în mediul rural,

obţinem un nou cuvînt, sat, sememul căruia =

$$S_1 + S_2 + S_3 + S_{4a} + S_{5a} + S_{6a} + S_{7a} + S_{8a} + S_{9a} + S_{12}.$$

Inventarul de seme, prezentate mai sus, poate fi îmbogăţit cu alte seme, caracteristice altor cuvinte (De exemplu : S_{13} = nu constituie o unitate administrativă; S_{14} = dispune, prin aşezarea sa geografică, de condiţii naturale pentru odihnă sau tratament etc.). În acest caz se poate face analiza semică a întregii serii de lexeme : capitală, oraş, tîrg, staţiune, comună, sat, cătun.

O serie de sememe care formează un grup semantic sau sinonimic are unul sau mai multe seme comune; acestea constituie a r h i s e m e m u l grupului respectiv[1]. Astfel, arhisememul seriei de mai sus este $S_1 + S_2$ şi este format din cele două seme care traversează întregul grup. De multe ori arhisememului îi corespunde un a r h i l e x e m, care generalizează sensul tuturor componenţilor seriei respective de lexeme. În cazul de faţă, arhilexemul seriei este substantivul localitate.

Descompunerea în seme poate fi aplicată atît în lexicologie, cît şi în gramatică şi predarea ei.

Pronumele nedefinite ruseşti constituie un capitol care prezintă anumite dificultăţi pentru studenţii români, deoarece

---

1 B.Pottier, Vers une sémantique moderne, în „Travaux de linguistique et de littérature publiés par le Centre de philologie et de littératures romanes de l'Université de Strasbourg", II, 1964, 1, p.124.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

aceste pronume pot exprima o serie de nuanţe şi grade de nedeterminare pe care pronumele din limba maternă nu le pot avea. Astfel, pronumelui românesc cineva (care indică o persoană neprecizată, nedeterminată) îi corespund în limba rusă cinci cuvinte diferite :

cineva { КТО-ТО, КТО-НИБУДЬ, КТО-ЛИБО, КОЕ-КТО, НЕКТО

Tradiţionala descriere semantică a acestor pronume nu este suficientă pentru a releva toate nuanţele, toate sensurile lor, precum şi complicatul sistem de interferenţă a acestor sensuri. O metodă de lucru cu ajutorul căreia se pot obţine rezultate bune în stabilirea nuanţelor de indeterminare pe care le exprimă fiecare pronume nedefinit[1], precum şi în precizarea perechilor şi a grupurilor de sinonime existente în cadrul acestor pronume[2], o constituie analiza semică pe care am prezentat-o succint mai sus.

Ne vom opri asupra pronumelor nedefinite formate de la relativul КТО . În cadrul acestor pronume, diferitele nuanţe ale nedeterminării care însoţesc sensul de bază ('persoană neprecizată') constituie semele acestora, iar totalitatea acestor sensuri, grupate într-un singur pronume nedefinit, formează sememele respective.

Pronumele formate de la radicalul КТО- pot fi descom-

---

1 Constant Maneca apreciază că analiza semică, în comparaţie cu tradiţionala descriere semantică, este o metodă „mai cuprinzătoare şi mai precisă" (op.cit., p.3).

2 Analiza semică, după părerea noastră, este singura metodă de investigaţie eficientă pentru elucidarea atît de controversatei probleme a sinonimiei pronumelor nedefinite ruseşti.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

puse în următoarele seme:[1]

S_1 = persoană neprecizată;

S_2 = cunoscută pentru locutor;

S_3 = necunoscută pentru locutor;

S_4 = cunoscută pentru interlocutor;

S_5 = necunoscută pentru interlocutor;

S_6 = cunoscută locutorului în mică măsură;

S_7 = lipsită de importanţă, neînsemnată;

S_8 = avînd existenţa precizată;

S_9 = cu existenţa virtuală;

S_{10} = una dintre mai multe;

S_{11} = indiferent care anume;

S_{12} = de fiecare dată alta;

S_{13} = nici una dintre ele;

S_{14} = cel puţin una;

S_{15} = mai multe persoane neprecizate;

S_{16} = o parte dintre persoanele neprecizate;

S_{17} = cîteva, puţine la număr.

Deşi există numai cinci pronume nedefinite formate de la **КТО** , numărul sememelor depăşeşte considerabil această cifră, deoarece fiecare pronume are cîte două sau mai multe sensuri. Astfel, **КТО-ТО** grupează următoarele seme : $S_1 + S_2 + S_3 + S_4 + S_5 + S_8 + S_9 + S_{10} + S_{11} + S_{12}$. Este evident însă că cele zece seme nu pot forma un semem, întrucît perechile de seme S_2 şi S_3, S_4 şi S_5, S_8 şi S_9 nu pot coexista în limitele unuia şi aceluiaşi semem, fiind seme care se exclud reciproc.

Ţinînd cont de această particularitate a pronumelor ne-

---

1 Pentru analiza semică a pronumelui **ЧТО** , vezi : A.Pedestraşu Indeterminarea exprimată de pronumele nedefinite formate de la kto şi čto, în „Limbile moderne în şcoală", I, 1974, p.43 şi urm.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

definite de care ne ocupăm, analiza semică va avea în vedere nu pronumele luate ca atare, ci diferitele sensuri ale acestora. De exemplu , КТО-ТО$_I$, КТО-ТО$_2$ ... КТО-ТО$_6$ reprezintă cele şase sensuri componente ale pronumelui format de la relativul КТО cu ajutorul particulei -ТО .

Dăm în continuare tabelul descompunerii în seme a pronumelor în discuţie. În acest tabel, am notat cu plus (+) semul care intră în componenţa unui semem şi cu minus (-) semul care nu face parte din sememul analizat.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

SEMEME	SEME																
	S_1	S_2	S_3	S_4	S_5	S_6	S_7	S_8	S_9	S_{10}	S_{11}	S_{12}	S_{13}	S_{14}	S_{15}	S_{16}	S_{17}
кто-то$_I$	+	+	−	−	+	−	−	+	−	−	−	−	−	−	−	−	−
кто-то$_2$	+	−	+	−	+	−	−	+	−	−	−	−	−	−	−	−	−
кто-то$_3$	+	−	+	−	+	−	−	−	+	+	−	−	−	−	−	−	−
кто-то$_4$	+	−	+	−	+	−	−	−	+	−	+	−	−	−	−	−	−
кто-то$_5$	+	−	+	−	+	−	−	+	−	−	−	+	−	−	−	−	−
кто-то$_6$	+	−	+	+	−	−	−	+	−	−	−	−	−	−	−	−	−
кто-нибудь$_I$	+	−	+	−	+	−	−	−	+	+	−	−	−	−	−	−	−
кто-нибудь$_2$	+	−	+	−	+	−	−	−	+	−	+	−	−	−	−	−	−
кто-нибудь$_3$	+	−	+	−	+	−	−	+	−	−	−	+	−	−	−	−	−
кто-нибудь$_4$	+	−	+	−	+	−	−	−	+	−	−	−	−	+	−	−	−
кто-нибудь$_5$	+	−	+	−	+	−	+	−	+	−	+	−	−	−	−	−	−
кто-либо$_I$	+	−	+	−	+	−	−	−	+	+	−	−	−	−	−	−	−
кто-либо$_2$	+	−	+	−	+	−	−	−	+	−	+	−	−	−	−	−	−
кто-либо$_3$	+	−	+	−	+	−	−	−	+	−	−	−	+	−	−	−	−
кое-кто$_I$	+	+	−	−	+	−	−	+	−	−	−	−	−	−	+	−	−
кое-кто$_2$	+	−	+	−	+	−	−	−	+	−	−	−	−	−	+	−	−
кое-кто$_3$	+	+	−	−	+	−	−	+	−	−	−	−	−	−	−	+	−
кое-кто$_4$	+	−	+	−	+	−	−	−	+	−	−	−	−	−	−	+	−
кое-кто$_5$	+	−	+	−	+	−	−	−	+	−	−	−	−	−	−	−	+
некто$_I$	+	+	−	−	+	−	−	+	−	−	−	−	−	−	−	−	−
некто$_2$	+	−	+	−	+	−	−	+	−	−	−	−	−	−	−	−	−
некто$_3$	+	+	−	−	+	+	−	+	−	−	−	−	−	−	−	−	−
некто$_4$	+	+	−	−	+	−	+	+	−	−	−	−	−	−	−	−	−

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Sememele celor cinci pronume sînt următoarele :

кто-то$_I$ = $s_1 + s_2 + s_5 + s_8$;

кто-то$_2$ = $s_1 + s_3 + s_5 + s_8$;

кто-то$_3$ = $s_1 + s_3 + s_5 + s_9 + s_{10}$;

кто-то$_4$ = $s_1 + s_3 + s_5 + s_9 + s_{11}$;

кто-то$_5$ = $s_1 + s_3 + s_5 + s_8 + s_{12}$;

кто-то$_6$ = $s_1 + s_3 + s_4 + s_8$;

кто-нибудь$_I$ = $s_1 + s_3 + s_5 + s_9 + s_{10}$;

кто-нибудь$_2$ = $s_1 + s_3 + s_5 + s_9 + s_{11}$;

кто-нибудь$_3$ = $s_1 + s_3 + s_5 + s_8 + s_{12}$;

кто-нибудь$_4$ = $s_1 + s_3 + s_5 + s_9 + s_{14}$;

кто-нибудь$_5$ = $s_1 + s_3 + s_5 + s_7 + s_9 + s_{11}$;

кто-либо$_I$ = $s_1 + s_3 + s_5 + s_9 + s_{10}$;

кто-либо$_2$ = $s_1 + s_3 + s_5 + s_9 + s_{11}$;

кто-либо$_3$ = $s_1 + s_3 + s_5 + s_9 + s_{13}$;

кое-кто$_I$ = $s_1 + s_2 + s_5 + s_8 + s_{15}$;

кое-кто$_2$ = $s_1 + s_3 + s_5 + s_9 + s_{15}$;

кое-кто$_3$ = $s_1 + s_2 + s_5 + s_8 + s_{16}$;

кое-кто$_4$ = $s_1 + s_3 + s_5 + s_9 + s_{16}$;

кое-кто$_5$ = $s_1 + s_3 + s_5 + s_9 + s_{17}$;

некто$_I$ = $s_1 + s_2 + s_5 + s_8$;

некто$_2$ = $s_1 + s_3 + s_5 + s_8$;

некто$_3$ = $s_1 + s_2 + s_5 + s_6 + s_8$;

некто$_4$ = $s_1 + s_2 + s_5 + s_7 + s_8$;

Dăm în continuare cîte un exemplu pentru fiecare dintre sememele analizate.

кто-то$_I$: Зайди ко мне, я хочу тебя с кем-то познакомить;

кто-то$_2$: Во дворе кто-то громко закричал;

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

кто-то$_3$: Он исключал возможность, что кто-то из присутствующих начнет задавать ему вопросы;

кто-то$_4$: Она не знала бы, что делать, если бы вдруг кто-то отказался продолжать начатое;

кто-то$_5$: "Не пора ли нам остановиться?" - предлагал обычно кто-то из последних рядов, и все останавливались;

кто-то$_6$: Я тебя видел вчера с кем-то в театре. Кто это был?

кто-нибудь$_1$: Есть ли у кого-нибудь спички?

кто-нибудь$_2$: Пусть кто-нибудь принесет стакан воды;

кто-нибудь$_3$: Когда кто-нибудь к нему подходил, он вставал и вежливо кланялся;

кто-нибудь$_4$: Он был убежден, что в конце концов найдется кто-нибудь, кто отнесётся доброжелательно к его идее;

кто-нибудь$_5$: Они ждали не кого-нибудь, а самого генерала;

кто-либо$_1$: Захватил ли кто-либо с собой нож?

кто-либо$_2$: Кто-либо из нас должен остаться здесь и подождать всех остальных;

кто-либо$_3$: Не люблю, чтобы кто-либо работал за меня;

кое-кто$_1$: Решение это я принял лишь после того, как кое с Кем посоветовался;

кое-кто$_2$: Кое-кто видимо еще не приступил к уборке урожая;

кое-кто$_3$: Кое-кому я уже успел сообщить о том, что собрание сегодня не состоится;

кое-кто$_4$: Нет возможности послать всех на курорт, придется кое-кому отказать;

кое-кто$_5$: Все обещали прийти, но если всё же кое-кто не придет, позвони им от моего имени;

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

некто$_1$: Ко мне вчера заходил некто из института, и от него я и узнал всю эту историю;

некто$_2$: У калитки остановился некто с черной бородкой;

некто$_3$: Работал у нас однажды некто Понамарёв;

некто$_4$: К ним начал заходить по вечерам художник, проживающий в соседней квартире, некто Петрухин.

Pronumele nedefinite ruseşti au însă rareori un singur sens, bine delimitat. De cele mai multe ori, în cadrul uneia şi aceleiaşi valori semantice, coexistă mai multe nuanţe; uneori există o nuanţă dominantă, care permite să se stabilească sensul de bază al pronumelui, alteori nuanţele se situează pe acelaşi plan, făcînd dificilă (uneori chiar imposibilă) delimitarea lor.

Multe dintre exemplele de mai sus prezintă această interferenţă de sensuri, avînd însă fiecare cîte un sens dominant, pe care l-am considerat sens de bază şi l-am dat ca ilustrare a valorii respective.

În exemplul care urmează, pronumele кто-нибудь reuneşte patru valori :

- 'una dintre persoanele necunoscute posibile';
- 'indiferent cine anume';
- 'măcar una dintre persoanele neprecizate posibile';
- 'persoană nedeterminată, a cărei existenţă este ea însăşi virtuală, neprecizată'.

Он бродил по роще, пытаясь отыскать кого-нибудь из своих однополчан.

Studenţii români care studiază limba rusă întîmpină anumite dificultăţi în însuşirea pronumelor nedefinite.

Una dintre aceste dificultăţi o constituie absenţa în limba maternă a tuturor sensurilor şi nuanţelor prezentate mai sus.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

O altă dificultate o prezintă delimitarea fiecărui sens, deprinderea de a folosi, adecvat fiecărei situaţii contextuale, pronumele nedefinit necesar.

Interferenţa cu limba maternă îşi spune cuvîntul şi în modul în care folosesc studenţii pronumele formate cu ajutorul particulei KOE -. Posibilitatea acestor pronume de a indica mai multe, cîteva persoane, obiecte etc. neprecizate (sens pe care nu-l au pronumele nedefinite din limba maternă a studenţilor) îi determină pe aceştia de a evita aceste pronume în procesul vorbirii.

Toate aceste dificultăţi pot fi atenuate şi evitate prin aplicarea descompunerii în seme a pronumelor studiate. Analiza semică permite reliefarea caracteristicilor fiecărui pronume în parte, stabilirea sensului de bază a acestuia şi a contextului în care poate fi folosit, găsirea perechilor (sau a grupurilor) de sinonime existente în cadrul pronumelor nedefinite.

Este evident însă faptul că studenţilor nu li se poate da întregul inventar de seme al pronumelor de care ne ocupăm. Diferitele sensuri secundare şi nuanţe de neprecizare care se suprapun peste sensul de bază al pronumelor vor trebui eliminate iar tabelul descompunerii în seme trebuie simplificat, astfel ca studenţii să poată avea la dispoziţie o schemă simplă şi edificatoare a principalelor valori a pronumelor nedefinite şi a sinonimiei acestora.

Dăm în continuare un tabel selectiv în care pronumele în discuţie sînt analizate în lumina a 7 seme, tabel care le este foarte util studenţilor în procesul de însuşire a pronumelor în discuţie.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Seme / Pronume nedefinite	S_1 persoană neprecizată	S_2 existentă în mod real	S_3 indiferent care	S_4 una dintre mai multe	S_5 existența însăși a persoanei este virtuală	S_6 puțin cunoscută, lipsită de importanță	S_7 cîteva, mai multe persoane neprecizate
кто-то	+	+	-	-	-	-	-
кто-нибудь	+	-	+	+	+	-	-
кто-либо	+	-	+	+	+	-	-
кое-кто	+	-	-	-	-	-	+
некто	+	+	-	-	-	+	-

Această schemă permite o mai eficientă fixare în memoria studenților a sensurilor de bază a pronumelor studiate, relevarea deosebirilor dintre cele cinci pronume precum și a grupurilor de sinonime existente în cadrul acestora.

Astfel, studenții observă că pronumele **кто-то** indică o persoană neprecizată, dar a cărei existență este reală, precizată, în timp ce **кто-либо** desemnează una dintre persoanele neprecizate existente, indiferent care, persoană a cărei existență însăși este virtuală, nedeterminată.

Analiza tabelului de mai sus face posibilă scoaterea în evidență a sinonimelor : **кто-нибудь = кто-либо** ; **кто-то = некто**. Sinonimia în cadrul celei de-a doua perechi este valabilă doar în unele cazuri :

К нам подошел кто-то (некто) в меховом пальто.

Некто ,după cum reiese din schema de mai sus, are un sem în plus, față de **кто-то** : S_6 = persoană puțin cunoscută, lipsită de importanță.

Некто poate avea acest sens atunci cînd însoțește numele proprii : **Жил у нас в городе некто Медведев.**

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Schema mai relevă faptul că arhisememul celor cinci pronume este S_1, semul care traversează toate pronumele analizate şi care corespunde noţiunii de 'persoană neprecizată, nedeterminată'. Toate celelalte seme, care apar în cadrul unuia sau a două pronume, constituie trăsăturile distinctive, semmul caracteristic al fiecărui cuvînt supus analizei.

În cazul predării pronumelor nedefinite, analiza semică poate da, credem noi, rezultate mai bune decît descrierea semantică tradiţională.

Pentru a forma la studenţi deprinderea de a sesiza şi recunoaşte nuanţele şi gradele de neprecizare, exprimate de pronumele nedefinite ruseşti[1], se analizează, la început, o serie de construcţii paralele, cum ar fi :

I. Он ожидает кого-то.
2. Она обещала что-то принести.
3. Читатель попросил какую-то книгу.

I. Он,вероятно,ожидает кого-нибудь.
2. Она обещала что-нибудь принести.
3. Читатель попросил какую-нибудь книгу.

Studenţii trebuie să explice că, de exemplu, în propoziţia **Он ожидает кого-то** este vorba despre o anumită persoană, necunoscută pentru locutor, dar a cărei existenţă este indubitabilă, în timp ce în varianta **Он,вероятно, ожидает кого-нибудь** se exprimă indiferenţa faţă de faptul că va veni o anumită persoană sau alta, persoană a cărei existenţă nu este precizată.

Un tip de exerciţii foarte util îl constituie întrebă-

---

1 Pentru amănunte, vezi : A.Pedestraşu, Unele probleme ale predării pronumelor nehotărîte ruseşti studenţilor români, în „Comunicări ştiinţifice ale sesiunii 1971 închinată celei de-a 50-a aniversări a P.C.R." (Institutul de Construcţii Bucureşti, Catedra de limbi moderne), Bucureşti, 1973, p.49-56.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

rile şi răspunsurile. Studenţilor li se dă o serie de întrebări, urmînd ca ei să folosească în răspunsurile lor unul dintre pronumele nedefinite studiate :

- Кто позвонил у парадного входа? (кто-то?)
- Кто из вас должен принести словарь? (кто-нибудь)

În calitate de exerciţii pentru formarea deprinderilor, studenţilor li se dă o serie de propoziţii în care trebuie introduse diferite pronume studiate, la cazurile respective. De exemplu :

По тому, как мальчик колебался, было видно, что он... смущен (чем-то). Когда она начинала о ... рассказывать, все притихали и собирались вокруг неё (о чем-нибудь).

Exerciţiile de tip situativ îi ajută pe studenţi să învingă interferenţa dintre limba maternă şi cea studiată şi să nuanţeze nedeterminarea. Un exemplu de asemenea exerciţii :

A. Formaţi propoziţii, folosind în calitate de predicat verbele : принести, написать, сделать, пойти, выбрать ş.a., iar ca subiect sau complement pronumele nedefinite cu particula -то.

Model : Кто-то принес букет голубых цветов.

B. Formaţi cu aceleaşi verbe propoziţii care să exprime o dorinţă, cerere, poruncă sau un îndemn. Folosiţi în aceste propoziţii, cu funcţia de complement, pronumele nedefinite cu particula -нибудь.

Model : Принесите мне что-нибудь интересное почитать.

Deosebirea dintre pronumele cu particulele -то şi -нибудь , pe de o parte, şi cele cu particula кое- , pe de altă parte (posibilitatea de a indica o singură persoană, un singur obiect, sau mai multe persoane ori obiecte neprecizate), se scoate în evidenţă şi se fixează prin exerciţii de substi-

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

tuţie, în care anumite cuvinte sau construcţii trebuie înlocuite prin diferite pronume nedefinite :

I. Поэт подарил некоторым из своих друзей по томику своих последних стихов (кое-кому). 2. Пусть один из вас, безразлично кто, принесет из библиотеки учебник (кто-нибудь). 3. Несколько участников собрания сразу же согласились с предложением (кое-кто из).

Un exerciţiu util pentru fixarea pronumelor parcurse îl constituie extragerea dintr-un fragment de literatură beletristică a tuturor pronumelor nedefinite, urmată de explicarea sensului fiecărui pronume în parte.

În acelaşi scop se poate folosi un exerciţiu de substituţie şi transformare, în care se cere ca studenţii să înlocuiască unele cuvinte şi construcţii prin pronume nedefinite şi să transforme unele propoziţii astfel, încît să fie posibilă folosirea acestora. Se poate utiliza, de exemplu, următorul text : Однажды группа экскурсантов шла лесом. Было уже поздно, и все были усталыми.

– Придется ночевать в лесу, – сказал один из них.

Все согласились.

– Пусть один из нас пойдет воды, – сказал другой экскурсант.

Некоторые экскурсанты сразу же начали устраиваться на ночлег.

Un asemenea fragment se poate folosi şi pentru dictări: profesorul citeşte textul, scoţînd în relief, cu ajutorul intonaţiei, anumite cuvinte şi construcţii, iar studenţii le înlocuiesc prin pronumele nedefinite corespunzătoare.

Formarea deprinderii de a folosi corect pronumele studiate se obţine, de asemenea, prin următorul exerciţiu de tip situativ :

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Li se propune studenţilor ca temă formularea unor enunţuri, sugerîndu-li-se în linii generale conţinutul propoziţiei şi cerînd ca în fiecare dintre ele să existe cîte un pronume nedefinit. De exemplu :

- Formaţi o propoziţie în care să se exprime ideea că o persoană neprecizată a intrat în curte (**кто-то**).

- Formulaţi ideea că unii dintre studenţii noştri vor pleca la mare (**кое-кто из наших студентов**).

- Rugaţi-l pe unul dintre tovarăşii dvs. să închidă uşa (**кто-нибудь из...**).

Am încercat să demonstrăm, în succinta noastră prezentare, faptul că descompunerea în seme constituie un instrument de lucru util nu numai în cercetarea ştiinţifică, ci şi în procesul de predare a unei limbi străine şi să prezentăm cîteva dintre metodele de utilizare, în predarea limbii ruse, a semelor obţinute cu ajutorul analizei semice.

Cda. 92/975 Fasc. 5

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

ANALIZA COMPONENȚIALĂ ȘI APLICAREA EI LA LECȚIILE DE TRADUCERE

Schema procesului traducerii, elaborată de E.A.Nida[1], include analiza componențială[2] (sau semică[3]) ca un moment important al trecerii de la un text din limba-sursă (o vom numi L_1) în limba-receptor (L_2): transferul din L_1 în L_2 este precedat tocmai de o asemenea analiză în seme (constituenți semantici minimali, trăsături semantice diferențiale), în care poate fi descompus fiecare semem (semnificație) ce intră în componența lexemului[4]. Conform schemei amintite a lui E.A.Nida, transferul este urmat de o restructurare și redistribuire a semelor, în scopul obținerii în L_2 a unui text echivalent cu cel din L_1.

Fiecare semem fiind alcătuit dintr-un fascicol de trăsături semantice distinctive - după cum fonemul este format din trăsături diferențiale fonologice[5] - analiza componențială trebuie să fie o analiză fără rest a elementelor semantice diferen-

---

1 Eugene A.Nida, Science of translation, „Language", 45, 3, 1969, p.483-498.

2 Astfel au numit această metodă a semanticii moderne creatorii ei, Floyd C.Lounsbury (A semantic analysis of the Pawnee kinship usage, „Language", 32, 1, 1956, p.158-194) și Ward H.Goodenough (Componential analysis and the study of meaning, ibidem, p.194-216).

3 Termenul îi aparține lui A.J.Greimas (Sémantique structurale, Paris, 1966).

4 Înțelegem prin lexem cuvîntul privit ca unitate de conținut, cf.Eugenio Coseriu, Einführung in die strukturelle Betrachtung des Wortschatzes, Tübingen, 1970, p.112.

5 Sorin Stati, Interferențe lingvistice, București, 1971, p. 207-208.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

ţiale[1]. Semele pot fi descoperite prin proba comutării (înlocuirea unui sem cu altul avînd ca rezultat transformarea sememului respectiv în alt semem).

La lecţiile de traducere profesorul trebuie să rezolve, pe baza experienţei didactice şi a intuiţiei sale de bilingv, problema, care dintre semele din textul L_1 prezintă dificultăţi pentru studenţi (elevi), în măsura în care aceştia nu ştiu încă să delimiteze semele identice pe baza cărora lexeme[2] ca улыбнуться, ухмыльнуться, усмехнуться se grupează într-o paradigmă lexicală, numită cîmp semantic[3], de semele specifice, prin care aceste lexeme se găsesc în opoziţie. Tocmai semele specifice riscă a fi omise (sau greşit interpretate) de către studenţi (elevi). Analiza semică arată că ухмыльнуться exprimă patru seme în plus faţă de улыбнуться : 'uşor', 'zeflemitor', 'cu oarecare satisfecţie', 'cuvînt aparţinînd limbajului colocvial'. Cel de al treilea termem al acestui microsistem, усмехнуться cuprinde numai primele două din cele patru seme specifice descrise mai sus şi se află astfel şi el în opoziţie cu улыбнуться şi ухмыльнуться. Un alt exemplu: în semnificaţia lexemului ухитриться trebuie reliefate semele specifice prin care aceasta se găseşte în opoziţie cu суметь : 'surprinzător pentru vorbitor', 'cuvînt aparţinînd limbajului colocvial' etc. O asemenea analiză componenţială demonstrează studenţilor (elevilor) în ce opoziţii specifice funcţionează fiecare cuvînt.

---

1 Eugenio Coseriu, Pour une sémantique diackronique structurale, în vol. Travaux de Linguistique et de Littérature", II,1, Strasbourg, 1964, p.152.

2 Cînd lexemul cuprinde (ca în exemplele de faţă) un singur semem, renunţăm la folosirea acestui din urmă termen.

3 Horst Geckeler, Zur Wortfeldstheorie, München, 1971, p.192-193.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Deoarece traducem nu lexeme, ci enunţuri (comunicări lingvistice de sine stătătoare[1], organizate sub formă de propoziţii, fraze şi structuri nepropoziţionale[2]), trebuie să ţinem seamă de faptul că în context are loc actualizarea unor seme şi neutralizarea altora[3]. Astfel semul 'trecut' propriu lexemului опричник într-un text ştiinţific, este neutralizat în enunţul de mai jos, cedînd locul semului 'ironic', după cum arată şi traducerea:

Вся деревня, с легкой руки писаря, величает его опричником (Чех, 1, 32).	Satul îi spune „zbirul", poreclă găsită de secretarul primăriei (Ceh. 1, 191).

Din diferitele exemple de mai sus reiese existenţa în limbă a două tipuri de seme: 1) seme denotative; acestea sînt trăsăturile distinctive care formează nucleul cognitiv al limbii; 2) seme conotative (conoteme), adică trăsături suplimentare, noncognitive, emotive, afective şi evocatoare[4] ('colocvial', 'ironic', 'trecut' ş.a.), care sugerează o anumită atmosferă[5]. Din-

---

1 Sorin Stati, Teorie şi metodă în sintaxă, Bucureşti, 1967, p.87, vezi şi p.196-197, 233.

2 Sorin Stati, Elemente de analiză sintactică, Bucureşti, 1972, p. 19-23.

3 Robert Galisson, Analyse sémique, actualisation sémique, „Langue française", 8, dec. 1970, p.107-116.

4 Georges Mounin, Les problèmes théoriques de la traduction, Paris, 1963, p.166.

5 Elena Slave, Conotaţia, „Probleme de lingvistică generală", vol. VI, Bucureşti, 1973, p.70-77.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

tre diferitele tipuri de conotatii, semnalate de lingvişti, cele numite de Henry Vernay seme conotative simptomatice se desprind cel mai clar pentru cei care învaţă limba străină respectivă: este vorba de trăsăturile care îl leagă pe vorbitor de un anumit grup regional, social, profesional sau exprimă unele atitudini personale, unele afectivităţi etc.[1].

Analiza în seme denotative şi conotative la lecţiile de traducere permite conturarea unui tablou al dificultăţilor specifice pentru cei care învaţă o limbă străină. În acest sens vom prezenta aici trei probleme:

1. Datorită faptului că toate limbile lumii reflectă, prin mijloace diferite, universaliile biologice, fiziologice, psihologice, cosmogonice, care îi unesc pe vorbitorii diferitelor limbi[2], redarea semelor denotative în procesul traducerii prezintă dificultăţi mai ales sub raportul decupajului diferit al realităţii în limbi diferite. Lingviştii numesc lacune lingvistice acele cuvinte dintr-o limbă L_1 care pot fi redate într-o altă limbă L_2 numai perifrastic[3]. Elaborarea structurilor româ-

---

1 Henry Vernay, Sémantique, structure conceptuelle et traduction în vol. „Linguistica Antverpiensia", II, 1968. Autorul mai deosebeşte seme conotative signaletice, al căror scop este să provoace o anumită reacţie la receptor, şi seme conotative structurale, adică asociaţiile pe care le face vorbitorul cu celelalte semnificaţii ale cuvîntului şi care îşi au deci izvorul în structura limbii respective (p.444-447).

2 E.G. şi B.W.Aginsky, The Importance of Language Universals, „Word", 1948, p.168-172. Prezenţa unor universalii în diferitele limbi ale lumii este explicată de V.V.Panfilov prin faptul că tuturor limbilor le sînt comune funcţia de comunicare şi cea de exprimare a gîndirii (Языковые универсалии и типология предложения, „Вопросы языкознания", 1974, 5, p.3).

3 J.P.Vinay, J.Darbelnet, Stylistique comparée du français et de l'anglais, Paris, 1959, p.46, 68-69, 107-109. V.Muraviev, О языковых лакунах, "Иностранные языки в школе", 1971, 3

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

negti capabile să „acopere" asemenea lacune, ar constitui un studiu lexicologic contrastiv, care ar putea fi început la lecţiile de traducere. Exemple de asemenea structuri:

$=L_1=$	$=L_2=$
a/ Substantive în -<u>ость</u>	= /a_1/ Substantiv+Adjectiv
условность	caracter convenţional
общественность	opinie publică
	= /a_2/ Subst.+ Prepoziţie + Subst.
успеваемость	progrese la învăţătură
сработанность	spirit de echipă etc.
b/ Substantive compuse	= Subst. + prop. atributivă
домосед	un om căruia nu-i place să scoată nasul din casă
книголюб	un om care şade toată ziua cu nasul în cărţi
однолюбка	o femeie care iubeşte o singură dată în viaţă etc.
c/ Substantive abstracte cu conotem apreciativ	= Subst. + Adj. cu conotem apreciativ
скромничанье	falsă modestie
щегольство	eleganţă pretenţioasă etc.

Un asemenea studiu contrastiv ar putea fi dus la bun sfîrşit prin excerptarea dicţionarelor bilingve.

2. Analiza semanticii enunţului dezvăluie unele <u>seme conotative</u> care pot fi redate în traducere numai <u>prin compensare</u>, adică <u>în mod disjunct de denotaţiile</u> cu care ele se împletesc în original. De exemplu, micul erou al lui Cehov, Vanka, scriindu-i „bunicului, în sat" ca să-l roage să-l ia acasă, foloseşte o construcţie eliptică şi o expresie populară: „Я буду тебе табак тереть, продолжал он,- богу молиться, <u>а если что</u>, то секи меня

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

как сидорову козу" (Чех. 4, 586). Conotaţiile propriî acestui limbaj familiar în care scrie Vanka, sînt refăcute în traducere prin forme familiare ale viitorului românesc, deci disjunct de denotaţiile de care sînt legate în original: „Am să toc tabac pentru tine, scrise el mai departe, şi am să mă închin lui dumnezeu. Dacă oi greşi, să mă pedepseşti fără milă" (Ceh. 4, 431).

Pentru recrearea semului conotativ 'familiar', în traducerea românească se folosesc mijloace variate, de exemplu, conjuncţia că pentru introducerea unei circumstanţiale de cauză (în enunţul original de mai jos fiind prezente, ca elemente ale limbajului familiar, o particulă şi un verb onomatopeic):

Да сапогами-то не грохай, не в трактире! (Барс.59).

Şi nu mai bocăni aşa cu cizmele că nu eşti la tractir! (Burs. 83).

(La expresivitatea enunţului tradus contribuie neîndoielnic verbul onomatopeic bocăni şi cuvîntul învechit tractir).

Printre altele, în procesul traducerii se disting în limbile rusă şi română două domenii în care deosebirile structurale au drept rezultat deosebiri importante între modalităţile de exprimare a semelor conotative în cele două limbi; aceste din urmă deosebiri se pot numi lacune conotative.

a/ Limba rusă creează diminutive de la aproape orice substantiv, în timp ce capacitatea de derivare cu sufixe apreciative este limitată în limba română de sensul cuvîntului: женишок, народец, народишко (Барс.100, 278), положеньице, рещеньице, характерец (К. 64, 74, 333), умишко (Шол. 556). Încercarea (remarcată la studenţi) de a găsi echivalente hipocoristice, nu dă rezultate bune; o asemenea rezolvare este discutabilă şi în traducerea replicii unui maistru pensionar (care se ocupă de pregătirea unor muncitori din uzină):

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Я, видишь, ребятишек пошёл учить (К.333).	M-apucasem să-i învăţ pe băieţaşi (K. 463).

Derivatul românesc ni se pare prea dezmierdător; mai degrabă, maistrul i-ar fi numit pe tinerii muncitori „puşti".

Un alt exemplu, în care derivatul românesc nu exprimă suficient de clar semul 'depreciativ' propriu derivatului rusesc:

Бумажонками полтротуара засыпал (Сим. 281).	Tot trotuarul l-a umplut cu diferite hîrtioare (Sim. 331).

Fiind vorba de hîrtii prin care respectivul vroia să dovedească cum că e inapt pentru front, mai bogat în conţinut ni se pare lexemul „fiţuici".

Pentru rezolvarea acestei lacune conotative, studenţii (elevii) trebuie învăţaţi să recurgă la un număr cvasi-infinit de sintagme, capabile să exprime atît conotaţii euforice, cît şi conotaţii disforice; exemple din traducerea beletristicii:

Эх, судьбишка! (Мать, 249).	Ce mai soartă! (Mama, 289).
Друзьишки, нечего сказать. (Барс. 306).	Halal prieteni, n-am ce zice (Burs. 395).
Тогда что же наш адвокатишка вякиднвает (Федин, 212).	Şi ce crezi că face atunci şmecherul nostru de avocat? (Fedin, 241).
Ну и прогулочка! (Хожд. 222).	Bună plimbare, n-am ce zice! (Calv. 273).

b/ Limba rusă, mai ales în limbajul ei familiar (oglindit şi în limbajul artistic), foloseşte un mare număr de construcţii eliptice de verb (atît subînţelegeri, cît şi elipse propriu-zise, a căror explicitare permite anumite aproximaţii, precum şi aşa-numitele „signata zero", în care o explicitare sau reconstituire a elementului omis nu este posibilă[1]).

1 Sorin Stati, Teorie şi metodă în sintaxă, p.189-191.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

În limba română(deşi construcţiile eliptice sînt posibile), unităţile sintactice care alcătuiesc enunţul sînt de cele mai multe ori organizate în jurul unui nucleu verbal[1]. De aceea în traducere construcţiile ruseşti eliptice de verb de obicei se explicitează. În acest caz nu se pune numai problema descoperirii verbului românesc capabil să se integreze semanticii enunţului respectiv, ci şi a recreării semelor conotative de tip 'familiar' prin diverse mijloace ale limbii române, de exemplu prin prescurtări, forme scurte ale verbului a fi etc.

Как папашино-то здоровье? (Барс. 93).	Cum o duce tăticu dvs. cu sănătatea? (Burs. 115).
Мужику нашему что? (Барс. 157).	Ce alta-i trebuie ţăranului nostru? (Burs. 201).

În traducerea de mai jos prezenţa gerunziului, considerată de unii vorbitori populari ca o formă „distinsă"[2], contravine conotaţiilor din original:

Они постепенно сближались. Но на равных - без отца и дочери (Кон. 248).	Între ei se petrecuse, cu timpul o anumită apropiere...Discutau de la egal la egal, neţinînd seama de rudenia ce-l leagă pe un tată de fiica lui (Kon. 266).

/ ... de parcă el nici n-ar fi fost tatăl ei/.

Astfel, studiul semelor conotative legate de anumite limbaje ale limbii ruse (familiar, livresc) şi al mijloacelor

---

1 Valeria Guţu-Romalo, Sintaxa limbii române. Probleme şi interpretări, Bucureşti, 1973, p.75.

2 I.Coteanu, Aspecte ale limbajului popular actual, „Limba română", 1963, 1, p.61.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

echivalente în limba română, ar completa tabloul „echivalentelo dificile"între cele două limbi. Drept modele pot servi (ca mai sus) traducerile (publicate) din proza beletristică, mai ales dacă admitem ideile formulate cu aproape două decenii în urmă de către Tudor Vianu cu privire la limbajul artistic ca realizare superioară a tuturor posibilităţilor limbii respective, ca o prelungire a puterii generale de expresivitate a limbii, studiul limbajului artistic fiind după Tudor Vianu una din formele cele mai mature ale ştiinţei lingvistice[1]. Aceste idei au fost argumentate într-o formă nouă de V.D.Levin şi E.Coseriu. Astfel, V.D.Levin arată că în operele literare limbajul cultivat al epocii respective îşi găseşte întruchiparea cea mai largă, iar specificitatea limbajului artistic constă nu în selectarea de „mijloace artistice", ci în actualizarea particulară a materialului limbii comune[2]. La fel, E.Coseriu demonstrează că limbajul artistic reprezintă domeniul realizărilor tuturor posibilităţilor limbii respective, iar textele literare constituie sub raport funcţional cele mai bogate texte ale acestei limbi[3].

Analiza componenţială permite descoperirea inadvertenţelor stilistice în traducerea beletristicii, descoperire care urmăreşte scopuri didactice. O asemenea inadvertenţă este folosirea viitorului cu va în redarea unui enunţ în care sînt prezente semele conotative 'incorect' şi 'familiar':

---

1 Tudor Vianu, Problemele metaforei şi alte studii de stilistică, Bucureşti, 1957, p.141, 146-150.

2 V.D.Levin, Литературный язык и художественное повествование în vol. „Вопросы языка современной русской литературы", Москва 1971, p.10-12.

3 E.Coseriu, Thesen zum Thema „Sprache und Dichtung", Tübingen, 1971, p.183-188.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Грахв красненькую за хор даст (Чех. 2, 197).	Contele va dărui corului o hîrtie de zece ruble (Ceh. 2, 21).

Inadecvată sub raport stilistic este şi folosirea unui termen cu valenţe poetice (a se spulbera) alături de o formă necunoscută limbajului cult (semeteaua):

(Гапка) всю эмтээссу мигом разгонит (Ник. 446).	Si-ntr-o clipă se spulberă semeteaua (Nik. 2, 103).

/(Gapka) are să facă praf semeteaua cît ai clipi din ochi/ sau /(...) cît ai zice peşte/.

3. E.H.Bendix arată că în cuvintele diferitelor limbi, semele cu caracter universal sînt probabil combinate în mod diferit şi sînt completate prin seme specifice pentru fiecare limbă în parte[1]. Asemenea seme denotative specifice sînt cuprinse, printre altele, în aşa numitele „realii", „rusisme", „arhaisme de civilizaţii", apoi în reminiscenţele istorice şi literare. Toate aceste elemente conţin şi semul conotativ 'specific pentru viaţa de toate zilele /pentru cultura materială sau spirituală/ pentru istoria poporului respectiv'.

Dacă traducerile artistice recurg deseori la transliterare, dînd în ediţiile recente din ce în ce mai puţine explicaţii de natură enciclopedică, la lecţiile de traducere cu studenţii (elevii) explicarea acestor termeni ni se pare necesară, înţelegerea lor contribuind la completarea cunoştinţelor studenţilor cu privire la cultura şi istoria poporului a cărui limbă o studiază. În acest sens trebuie explicate în cadrul lecţiilor

---

1 E.H.Bendix, Analyse componentielle du vocabulaire général, „Langages", 20,dec. 1970, p.108-109.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

termeni (rămaşi fără comentarii în traducerile publicate)ca: molocan (B.1,190), pogrebeţ (Soll. 316), podorojnă (Soll.284) etc

Un tablou de echivalenţe elaborat pe baza excerptării unor opere literare şi a dicţionarelor ar releva existenţa în limbile rusă şi română a unor termeni istorici analogi, dar deosebindu-se prin unele seme specifice:

временно-отпускной	-	ostaş lăsat vremelnic la vatră
получить вольную	-	a se elibera din şerbie

Într-o etapă superioară a studiului limbii, studenţii (elevii) trebuie să treacă la descoperirea în textul original a unor seme pe care le-am putea grupa sub denumirea generală 'specific pentru stilul operei', ca de exemplu: construcţia paralogică la Gogol, perioada la Lev Tolstoi, metafora antropomorfă la Leonid Leonov ş.a., urmărind recrearea lor în traducere.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

OPERE LITERARE CITATE

Чех. 1, 2, 4 = А.П.Чехов, Собрание сочинений, тт. 1, П, 1У, Москва, 1960.

Барс. = Л.Леонов, Собрание сочинений, т.П, Москва, 1960.

К. = Вс.Кочетов, Братья Ершовы, Москва, 1960.

Шол. = М.Шолохов, Поднятая целина, Москва, 1960.

Сим. = К.Симонов, Живне и мёртвне, Москва, 1960.

Мать = А.М.Горький, Собрание сочинений, т.УП, Москва, 1950.

Федин = К.Федин, Необнкновенное лето, Москва, 1950.

Хожд. = А.Толстой, Собрание сочинений, т.У, М., 1958.

Кон. = В.Конецкий, Кто смотрит на облака, Москва-Ленинград, 1967.

Ник. = Галина Николаева, Битва в пути, Москва, 1959.

TRADUCERI CITATE

Ceh. 1, 2 = **A.P.Cehov, Opere, vol.I, II, trad. de Anda Boldur, Bucureşti, 1955.**

Ceh. 4 = **A.P.Cehov, Opere, vol.IV, trad. de Otilia Cazimir şi N.Guma, 1956.**

Burs. = **L.Leonov, Bursucii, trad. de Al.Philippide şi Ada Steinberg, Bucureşti, 1960.**

K. = **V.Kocetov, Fraţii Ergov, trad. de Laurenţiu Fulga şi M.Cardaş, Bucureşti, 1960.**

Sim. = **K.Simonov, Vii şi morţi, trad. de Vl.Cogan, Bucureşti, 1962.**

Mama = **A.M.Gorki, Mama, în Opere, vol.VII, trad. de Cezar Petrescu şi Ada Steinberg, Bucureşti**

Fedin = **K.Fedin, O vară neobişnuită, trad. de Otilia Cazimir şi Tatiana Berindei, Bucureşti, 1957.**

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Calv. = A.Tolstoi, Calvarul, vol. I, în rom. de Otilia Cazimir şi Gh.C.Stere, Bucureşti, 1972.

Kon. = V.Koneţki, Cine priveşte norii, în rom. de C.Streia şi G.Tatus, Bucureşti, 1971.

Nik. = Galina Nikolaeva, Bătălie în marş, trad. de Laurenţiu Fulga şi Nic. Stoenescu, Bucureşti, 1959.

B. = I.A.Bunin, Nuvele şi povestiri, vol. I, în rom. de St.Aug.Doinaş şi Natalia Radovici, Bucureşti, 1968.

Soll. = Vl.Sollogub, Cu tarantasul, în vol. „Istoria celor doi galoşi", în rom. de N.Mărgineanu şi I.Preda, Bucureşti, 1973.

---

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

ANALIZA DISTRIBUȚIONALĂ A PARADIGMEI SPAȚIALITĂȚII ÎN LIMBA RUSĂ (cu aplicații didactice)

Un exemplu de paradigmă lexico-gramaticală în limba rusă îl constituie verbele de mișcare, care diferențiază în chip specific variate modalități de deplasare în spațiu. Dar și verbele poziționale, care marchează diverse ipostaze spațiale ale obiectelor în stare de repaus (grupa СТОЯТЬ, ЛЕЖАТЬ, СИДЕТЬ, ВИСЕТЬ) constituie, la rîndul lor, o paradigmă. Și între membrii altor grupe de verbe poziționale există relații paradigmatice (cf. СТАВИТЬ, КЛАСТЬ, САЖАТЬ, ВЕШАТЬ). Diversele paradigme particulare ale mișcării și repausului se grupează astfel ierarhic în macrostructuri paradigmatice. Într-un sens, toate verbele de mișcare, luate global, formează, împreună cu întreg inventarul de verbe poziționale, o macroparadigmă, întrucît între macro- și microstructurile alcătuitoare există raporturi de opoziție. Dealtfel, cele două mari clase se condiționează și chiar se presupun reciproc, deoarece o defalcare nuanțată a celor mai diverse modalități de a realiza o mișcare face firească existența propriei ei contraponderi structurale, în speță a unui sistem puternic diferențiat de marcare a pozițiilor pe care le poate adopta un obiect aflat în stare de imobilitate.

Ideea de spațialitate se realizează din pendularea celor două clase în contexte formal distincte, atîta vreme cît fiecare se conectează, prin intermediul prepozițiilor, cu forme cazuale diferite, să se compare ВОЙТИ В КОМНАТУ și СТОЯТЬ В КОМНАТЕ. Această distincție între cazuri se observă chiar și înăuntrul grupei de verbe denumite generic poziționale: СТОЯТЬ НА СТОЛЕ, dar ПОСТАВИТЬ НА СТОЛ. Caracterul diagnostic al contextului rus în

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

stabilirea proprietăților paradigmatice ale elementelor considerate se desprinde mai pregnant din comparația cu enunțurile românești a intra în cameră, a se afla (a sta) în cameră, a pune pe masă (în poziție orizontală sau verticală). În exemplele citate, verbele nu se mai constituie în paradigme, ele se pot substitui reciproc în contexte identice.

Așadar, exprimarea ideii de spațialitate în limba rusă axîndu-se prin excelență pe unități verbale specializate, este puternic p a r a d i g m a t i z a t ă și, prin aceasta, susceptibilă să confere acestei limbi un înalt grad de incifrare idiomatică în comparație cu o limbă ca româna. Analiza proprietăților distribuționale ale membrilor paradigmei este de natură să arunce lumină asupra specificului lor în comparație cu echivalentele lor românești, iar în perspectivă didactică să optimizeze predarea uneia din problemele-cheie ale sistemului limbii ruse.

După cum se știe, distribuția are în vedere relațiile de vecinătate, de succesiune a elementelor în procesul comunicării, mai exact, ea reprezintă proprietatea elementelor de a apărea sau nu în diferite contexte, în diferite vecinătăți, iar relevanța faptului lingvistic, în cadrul analizei distribuționale, constă în ocurența sau nonocurența lui într-un anumit punct al lanțului vorbit.

Conceptul de distribuție nu comportă însă o soluție unică. După unii lingviști, distribuția reprezintă raportul dintre un element și diferite contexte, după alții, ansamblul contextelor în care poate apărea o formă lingvistică dată. Această ultimă accepție este adoptată și în lucrarea de față.

Comparînd contextele în care se întîlnesc verbele de mișcare simple, constatăm că ele apar în distribuție complementară sau echipolentă. Amintim că două unități sînt în distribuție com-

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

plementară cînd se exclud în toate contextele. Dacă însă în unele contexte se pot substitui, iar în altele se exclud, unităţile se consideră a fi în distribuţie echipolentă.

Între unităţile ехать - идти, respectiv ездить - ходить, нести - везти, respectiv носить - водить, se realizează, în principiu, un raport de distribuţie complementară. Astfel, în contextele caracteristice pentru ехать nu apare идти, şi invers. De asemenea, în contextele caracteristice lui везти, nu se poate întîlni нести, şi viceversa.

În româneşte diverselor verbe de mişcare ruseşti le corespunde adesea unul şi acelaşi lexem:

Мой отец ходил на работу пешком

"Tatăl meu **mergea** la lucru pe jos".

Утром рабочие ездили на завод трамваем

"Dimineaţa muncitorii **mergeau** la uzină cu tramvaiul".

Каждый раз, когда я шел по этой узкой тропинке, я отдыхал у старого дуба.

"De fiecare dată cînd **mergeam** pe această cărare îngustă mă odihneam lîngă un stejar bătrîn".

Грузовики возят строительный материал на стройку

"Camioanele **cară** materiale de construcţii la şantier".

В молодости он работал грузчиком в порту и носил большие тяжести

"În tinereţe el lucra ca hamal în port şi **cara** greutăţi mari".

Alt tip de distribuţie întîlnit la verbele de mişcare bimembre este cel al distribuţiei echipolente. Astfel, în unele cazuri se constată că verbele din seria идти prezintă unele contexte comune cu cele din seria ходить, dar şi contexte specifice. In exemplele de mai jos ilustrăm apariţia verbelor uni- şi pluri-

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

orientate atît în contexte comune, cît şi în contexte specifice:

Было холодно, но мы шли и не замечали холода

Было холодно, но мы ходили и не замечали холода

"Era frig, dar noi ne plimbam şi nu simteam frigul".

Официант несет стакан воды на подносике

Официант носит стакан воды на подносике

"Ospătarul aduce un pahar cu apă pe o tavă mică".

- Смотри, по озеру плывет лебедь

- Смотри, по озеру плавает лебедь

- "Priveşte, pe lac pluteşte o lebădă".

Виктор любит ездить в деревню к своему дяде

"Lui Victor îi place să meargă la ţară la unchiul său".

Каждый год Виктор с нетерпением ждет каникул и уже в начале мая едет в деревню к своему дяде

"In fiecare an Victor aşteaptă cu nerăbdare vacanţa şi chiar la începutul lunii mai pleacă la ţară la unchiul său".

Каждое воскресенье мы ходим в театр

"In fiecare duminică mergem la teatru".

Сегодня вечером мы идем на вокзал встречать наших друзей

"Astă-seară mergem la gară să-i întîmpinăm pe prietenii noştri".

Грузовики ежедневно возят молоко и масло в город

"Camioanele transportă zilnic lapte şi unt în oraş".

Сегодня грузовики везут зерно на мельницу

"Astăzi camioanele transportă grîne la moară".

Verbele de mişcare româneşti nu sînt strict limitate distribuţional în raport cu corespondentele lor din limba rusă. De exemplu, sfera folosirii verbului românesc "a merge" este mult mai largă în comparaţie cu corespondentele sale ruseşti:

"Merg cu bicicleta"

./.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Еду на велосипеде;

"Merg cu trenul la Arad"

Еду на поезде в Арад;

"Dimineaţa muncitorii merg la uzină"

Утром рабочие ходят на завод;

"Acum ei merg la club"

Теперь они идут в клуб.

Valoarea fiecărui verb de mişcare este dată într-o anumită măsură de relaţiile pe care le contractează cu celelalte verbe în cadrul microsistemului. Astfel, existenţa în limba rusă a verbului ехать îngusteaza sfera folosirii verbului идти în comparaţie cu verbul românesc "a merge". Aici un rol de seamă joacă, desigur, înţelesul fiecărei unităţi în cadrul cîmpului paradigmatic al verbelor de mişcare. Particularizînd într-o manieră cît se poate de detaliată substanţa semantică a motricităţii, verbele rusesti au fatalmente un sens mai limitat şi mai concret în comparaţie cu echivalentele lor româneşti, ceea ce nu poate să nu-şi pună amprenta şi asupra caracteristicilor lor distribuţionale.

Este de reţinut că potenţialul semic al verbelor de mişcare se poate realiza pe deplin numai în contexte suficient de r e l e v a n t e prin dimensiunea sau structura lor, în caz contrar d i f e r e n ţ e l e s e m i c e s e n e u t r a l i z e a z ă, distribuţia convertindu-se din complementară în echipolentă. Astfel, verbele ехать şi идти se deosebesc prin componenta semică a deplasării cu un vehicul şi, respectiv, în mod autonom, pe jos. Această deosebire nu e nici ocazională, nici contextuală, ea ţine de s t r u c t u r a s e m i c ă a lexemelor considerate. Intr-un context prea redus, din care nu rezultă lămurit ce distanţă urmează a fi străbătută, selecţia verbului înceteaza a mai fi însă lingvistic-prodictibilă, de pildă în Я ... в школу se pot folosi

./.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

deopotrivă ИДТИ şi ЕХАТЬ, în funcţie de situaţia reală, concretă la care se referă enunţul. Aici tipul de distribuţie e determinat nu de factori lingvistici, ci extralingvistici.

Comportarea contextelor în care se întîlnesc verbele poziţionale duce la condluzia că ele pot apărea în mod invariabil în distribuţie complementară. Astfel, în contextele în care apare ВИСЕТЬ nu poate apărea СИДЕТЬ, şi invers; totodată, unde apare ЛЕЖАТЬ nu poate apărea СТОЯТЬ, şi viceversa. Acest tip de distribuţie este valabil şi pentru verbele poziţionale factitive (de tipul СТАВИТЬ, КЛАСТЬ) şi subiective (de tipul ВСТАТЬ, СЕСТЬ). Bunăoară apariţia verbului САДИТЬСЯ într-un anumit context este incompatibilă cu apariţia lui ЛОЖИТЬСЯ în acelaşi context.

Corespondentele româneşti ale verbelor poziţionale din limba rusă sînt în distribuţie fie complementară (de pildă "a se culca", "a se scula", "a se aşeza"), fie echipolentă (de pildă "a pune" şi "a aşeza"), fie identică. In ce priveşte ultimul termen, menţionăm că două unităţi se consideră a fi în distribuţie identică dacă în aceleaşi contexte se pot înlocui reciproc,de exemplu corespondentele româneşti ale verbelor poziţionale statice "a se afla","a se găsi".

Distribuţia verbelor poziţionale poate fi urmărită în tabelul de mai jos:

Poziţia / Verbele poziţionale	Poziţia orizontală	Poziţia verticală	Poziţia aşezat	Poziţia suspendat
лежать	+	-	-	-
стоять	-	+	-	-
сидеть	-	-	+	-
висеть	-	-	-	+

./.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Poziţia / Verbele poziţionale	Poziţia orizontală	Poziţia verticală	Poziţia aşezat	Poziţia suspendat
класть–положить	+	–	–	–
ставить–поставить	–	+	–	–
сажать–посадить	–	–	+	–
вешать–повесить	–	–	–	+
ложиться–лечь	+	–	–	–
вставать–встать	–	+	–	–
садиться–сесть	–	–	+	–
виснуть–повиснуть	–	–	–	+

Distribuţia verbelor româneşti considerate echivalente poate fi urmărită în următorul tabel:

Poziţia / Echivalentele româneşti	Poziţia orizontală	Poziţia verticală	Poziţia aşezat	Poziţia suspendat
a se afla	+	+	–	+
a se găsi	+	+	–	–
a fi	+	+	+	+
a sta	+	+	+	–
a pune	+	+	–	–
a aşeza	+	+	+	–
a atîrna	–	–	–	+
a se scula	–	+	–	–
a se aşeza	–	–	+	–

Dintre corespondentele româneşti ale verbelor poziţionale din limba rusă numai verbul "a atîrna" exprimă şi sensul poziţional:

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Я повесил карту на стену

Am atîrnat harta pe perete.

În tabelul de mai jos se poate urmări spectrul combinatoriu al verbelor poziţionale ruseşti realizat de unele prepoziţii cu valoare spaţială.

	в	на	за	из-за	с/из	над	под	перед
лежать	+	+	+	-	-	+	+	+
стоять	+	+	+	-	-	+	+	+
сидеть	+	+	+	-	-	+	-	+
висеть	+	+	+	-	-	+	+	+
класть-положить	+	+	+	-	-	+	+	+
ставить-поставить	+	+	+	-	-	+	+	+
сажать-посадить	+	+	+	-	-	-	-	-
вешать-повесить	+	+	+	-	-	+	+	+
ложиться-лечь	+	+	+	-	-	-	-	-
вставать-встать	-	-	-	-	+	-	-	+
садиться-сесть	+	+	+	-	-	+	+	-

Deşi elementele care fac parte din aceeaşi clasă au în mod obişnuit acelaşi diapazon de valenţe, în cazul verbelor poziţionale sîntem confruntaţi totuşi cu subclase de cuvinte sau microsisteme cu spectre combinatorii diferite. Astfel, verbele poziţionale factitive au capacitatea de a realiza direct relaţia sintactică de subordonare, în timp ce cele subiective şi statice se combină cu termenul subordonat prin intermediul prepoziţiilor. Conexate cu prepoziţiile в sau на, verbele poziţionale statice impun termenului subordonat cazul prepoziţional, pe cînd cele factitive şi subiective asociate cu aceleaşi prepoziţii cer acuzativul.

Din cele arătate, rezultă că verbele poziţionale ruseşti, exprimînd în chip nuanţat poziţia în care sînt dispuse obiectele în spaţiu, se dovedesc, aidoma celor de mişcare, mai limitate distribuţional în raport cu echivalentele lor româneşti.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Astfel, odată alese substantivele газета şi ваза, apare necesitatea selectării verbelor poziţionale corespunzătoare лежать sau класть-положить pentru substantivul газета şi respectiv стоять şi ставить-поставить pentru cuvîntul ваза. Echivalentele corespunzătoare româneşti "a se afla", "a fi" sau "a pune", "a aşeza" etc., fiind lipsite de conţinut semantic poziţional, nu sînt strict limitate distribuţionale

Cele de mai sus pot fi valorificate în procesul de învăţămînt, pornind, între altele, de la indicaţia lui H. A. Gleason: "Pentru un străin, tocmai distribuţia reprezintă trăsătura cea mai izbitoare a unui astfel de morfem (e vorba de to în enunţul Im want to go "doresc să plec" - n.n.) şi, prin urmare, mijlocul cel mai sigur pentru dezvăluirea sensului ei" (An Introduction to Descriptive Linguistics, New York, 1955, după versiunea rusă, Moscova, 1959, p. 96). Generalizînd ideea şi aplicînd-o la sfera specifică a paradigmei spaţialităţii, vom desprinde, ca o primă concluzie de ordin practic, necesitatea de a insista în predare asupra distribuirii prioritare, reclamate de norma limbii ruse, a unităţilor acestei paradigme în orice enunţ care implică, într-un fel sau altul, conceptul de mişcare sau de stare pe loc. Astfel, dacă în româneşte se poate spune, la modul general, cartea se află pe masă, în ruseşte e preferabil a se preciza suplimentar şi p o z i ţ i a cărţii, care e, firesc, cea orizontală. Predicatul propoziţiei va fi deci exprimat de un verb poziţional static, care consemnează atît existenţa obiectului, cît şi dispunerea sa în spaţiu. În mod corespunzător, ideea de mişcare se corelează cu subiectul care o săvîrşeşte, astfel că, în enunţ, va fi selectat, în calitate de predicat, verbul care marchează nu o deplasare în general, ci una adecvată subiectului respectiv, pe baza unui acord semantic sui-generis cu acesta: în mediu acvatic subiectul va pluti sau va înota, în mediu aerian va

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

zbura, în cel terestru va merge pe jos sau cu un vehicul, în funcţie de distanţă. În aceasta se vădeşte caracterul mai pronunţat diagnostic al contextului rus în comparaţie cu cel românesc (vezi mai înainte). Cînd, în vorbirea elevilor, verbele din paradigma spaţialităţii vor atinge indici de frecvenţă comparabili cu cei întîlniţi la locutorii nativi, se va putea considera că predarea limbii ruse a realizat unul din obiectivele ei majore, şi anume asigurarea nu numai a unui schimb de mesaje corect şi fluent în această limbă, ci şi a unui grad de i d i o m a t i z a r e a comunicării apropiat de parametrii săi optimi.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

PREDAREA VERBELOR DE MIŞCARE INTRANZITIVE FĂRĂ PREFIXE ELEVILOR ROMÂNI

Studierea temei „verbele de mişcare" comportă mari greutăţi legate de faptul că, în limba română, ca şi în alte limbi, îndeosebi neslave, lipseşte delimitarea verbelor în :

1) verbe care arată o mişcare într-o singură direcţie sau care se efectuează într-un singur moment şi

2) verbe care arată o mişcare repetată sau care se efectuează în direcţii diferite.

De aceea predarea verbelor de mişcare în şcoala noastră, chiar din primul an de studiu al limbii ruse, presupune greutăţi provocate de interferenţa limbii materne a elevilor. Sensurile diferite, care în limba rusă se exprimă prin verbele de mişcare dintr-o grupă sau alta (идти-ходить, ехать-ездить), în limba română se redau printr-un singur verb. De exemplu, ambele verbe бежать-бегать se traduc în limba română cu verbul „a alerga"; verbele лететь-летать cu „a zbura".

O serie de sensuri, care se exprimă în limba rusă cu ajutorul verbelor de mişcare din prima grupă sau din a doua, cu prefixe şi fără prefixe, nu-şi găsesc echivalentul direct în limba română; informaţiile exprimate de acestea se redau în limba română uneori cu ajutorul unor îmbinări de cuvinte, nu numai printr-un singur verb. De exemplu,

Вчера он летал в Арад

nu se poate traduce „El a zburat ieri la Arad", ci printr-o frază „El a plecat ieri la Arad cu avionul şi s-a şi întors" sau prin propoziţia „El a fost ieri la Arad cu avionul".

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Comparaţi, de asemenea, propoziţiile:

Кто-то пришёл к вам

şi

Кто-то приходил к вам

Ele exprimă informaţii diferite, deşi în limba română verbele пришёл şi приходил se traduc la fel: „a venit"; dar în timp ce în prima propoziţie subiectul a venit şi încă aşteaptă, în cea de a doua propoziţie subiectul a venit şi a plecat, deci nu mai aşteaptă. Prima propoziţie poate fi reprezentată grafic printr-o săgeată ——→ , iar a doua prin două săgeţi ←—→ , adică dus şi întors.

Este absolut necesar ca în momentul trecerii la studierea verbelor de mişcare elevii să cunoască deja sensul lexical şi conjugarea majorităţii verbelor din prima grupă (din grupa verbului идти, adică a verbelor care indică o mişcare care se efectuează într-o singură direcţie şi într-un anumit moment), ca: идти, ехать, лететь, нести, бежать şi a cîtorva (2-3) verbe din grupa a doua (din grupa verbului ходить, care indică o acţiune repetată sau care se efectuează în direcţii diferite), ca: ходить, ездить, летать.

Chiar de la primele ore de limba rusă elevii fac cunoştinţă cu verbul идти şi puţin mai tîrziu, în decursul aceluiaşi an şcolar, cu verbul ходить şi pentru ei apare problema folosirii lor. De modul în care li se vor explica sensurile acestor verbe depinde însuşirea tuturor verbelor de mişcare, depinde folosirea acestora în vorbirea curentă.

Volumul de cunoştinţe şi mijloacele de care se foloseşte profesorul pentru explicarea verbelor de mişcare depinde de vîrsta elevilor, de experienţa lingvistică a acestora (dacă

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

mai cunosc şi altă limbă străină sau nu), precum şi de scopul studierii limbii, adică de specificul şcolii.

Explicînd elevilor deosebirea între propoziţiile:

Я иду в школу

şi

Я хожу в школу

este necesar ca, de la început, să se atragă atenţia că, în primul caz verbul arată o mişcare spre o anumită ţintă şi subiectul se află în drum spre această ţintă —— - → . În al doilea caz (**Я хожу в школу**), verbul arată:

a.- mişcarea subiectului într-o anumită direcţie şi mişcarea aceluiaşi subiect în direcţie opusă (dus şi întors);

b.- faptul că subiectul frecventează, se află adesea în locul menţionat, care pentru subiect este ţinta mişcării.

Este necesar ca imediat să se atragă atenţia şi asupra neconcordanţei dintre momentul acţiunii şi momentul vorbirii şi asupra sensului pe care îl are timpul prezent în cea de a doua propoziţie. Forma timpului prezent în propoziţia **Я хожу в школу** indică o acţiune care are loc în trecut, prezent şi viitor, pe cînd forma timpului prezent în propoziţia **Я иду в школу** arată că acţiunea are loc în momentul vorbirii.

Informaţia exprimată de propoziţia **Я хожу в школу** în limba română se redă, în dependenţă de context, fie lexical: „Merg la şcoală în fiecare zi" sau „Frecventez şcoala"; fie cu ajutorul verbului „a umbla", care însă se foloseşte limitat, numai în unele regiuni ale ţării. Dar în propoziţia **Вчера мы ходили в театр** verbul **ходить** nu se poate traduce cu verbul „a umbla", ci cu verbul „a merge" sau chiar cu verbul „a fi" (Ieri am fost la teatru).

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

De altfel, şi în limba rusă informaţia exprimată de propoziţia Вчера мы ходили в театр poate fi redată şi prin propoziţia Вчера мы были в театре. Verbul ходить cu sensul de mişcare spre o anumită ţintă sau mişcarea subiectului într-o anume direcţie şi mişcarea aceluiaşi subiect în direcţia opusă (dus şi întors) poate fi înlocuit de verbul быть.

Exerciţii de fixare a acestui sens al verbului pot fi efectuate la orele de recapitulare a cazului acuzativ şi prepoziţional cu prepoziţiile в şi на, de exemplu:

Вчера мы ходили на стадион.

Вчера мы были на стадионе.

Утром я ходил в школу.

Утром я был в школе.

Acelaşi sens al verbului ходить poate fi fixat la recapitularea cazurilor dativ şi genitiv cu prepoziţiile к şi, respectiv, у ; de exemplu:

В воскресенье мы ходили к бабушке.

В воскресенье мы были у бабушки.

Вчера я ходил к врачу.

Вчера я был у врача.

Se pot recomanda elevilor exerciţii de tipul:

- Schimbaţi propoziţiile de mai jos după modelul:

Вчера он был в оперном театре.

Вчера он ходил в оперный театр.

Alte tipuri de exerciţii:

- Alcătuiţi propoziţii cu verbul быть, apoi înlocuiţi verbul быть cu verbul ходить, după modelul:

В воскресенье ученики были на интересной экскурсии.

В воскресенье ученики ходили на интересную экскурсию.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

- Alcătuiţi propoziţii cu verbul **ходить** la timpul trecut şi un substantiv în cazul dativ cu prepoziţia „ **к** ", după modelul:

Вчера я ходил к зубному врачу.

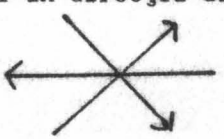
- Înlocuiţi verbul **ходить** în exerciţiul de mai sus cu verbul **быть** şi faceţi modificările necesare.

М о д е л:

Вчера я ходил к зубному врачу.

Вчера я был у зубного врача.

Continuînd predarea temei „verbele de mişcare", trebuie arătat că, verbele din a doua grupă, adică de tipul **ходить**, pot să indice o mişcare ce se desfăşoară într-un anumit spaţiu şi în direcţii diferite:

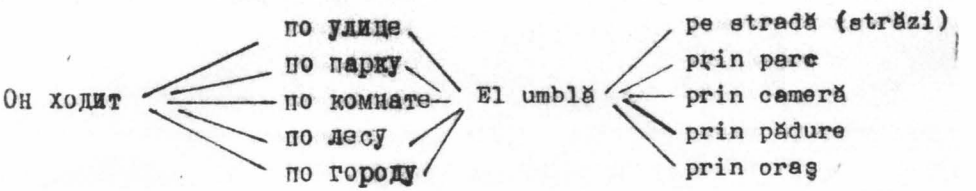


Я хожу по комнате.

Он ходит по улице (по парку, по лесу).

Она ходит по родному городу.

Sensul menţionat poate fi fixat cu ocazia studierii cazului dativ, deoarece în această construcţie intră prepoziţia **„по"** cu cazul dativ. Verbul **ходить** poate fi tradus cu „a umbla", iar prepoziţia **„по"** cu „prin", în afară de prepoziţia cu substantivul **улица (по улице)**, unde prepoziţia **по** se redă cu „pe" (uneori cu substantivul la plural):



https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Cu acest prilej se pot da paralel propoziţii cu verbul din prima grupă (идти) şi cu verbul din grupa a doua (ходить) subliniind încă o dată faptul că, verbele din prima grupă arată o acţiune care are loc într-o anumită direcţie, iar verbele din grupa a doua - o acţiune repetată sau efectuată în direcţii diferite, de exemplu:

Я иду в город	Я хожу по городу
Алина идёт в парк	Алина ходит по парку

Pentru fixare se pot da elevilor exerciţii de tipul:

Modificaţi propoziţiile după modelul:

Дети идут в парк.

Дети ходят по парку.

Explicînd elevilor folosirea verbelor идти-ходить, este necesar să se includă şi verbul „пойти". Se arată că verbul „идти" se foloseşte de obicei la timpul prezent:

- Куда вы идёте?

- Я иду в библиотеку.

Verbul „ходить" se foloseşte la timpul trecut pentru a indica mişcarea subiectului dus şi întors, adică mişcarea subiectului într-o anumită direcţie şi mişcarea de revenire a aceluiaşi subiect, de exemplu:

Вчера мы ходили в театр.

Verbul „пойти" conţine indicaţia săvîrşirii acţiunii în viitor, de exemplu: Завтра мы пойдём в театр.

Pentru fixare se pot folosi exerciţii ca:

- Transformaţi propoziţiile de mai jos după modelul:

Мой брат идёт в университет.
Мой брат ходил в университет.
Мой брат пойдёт в университет.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

- Alcătuiţi propoziţii interogative cu verbele: идти, ходить, пойти.

M o d e l:

- Куда вы идёте?
- Куда вы ходили вчера?
- Куда вы пойдёте после уроков?

- Răspundeţi la propoziţiile interogative din exerciţiul de mai sus.

- Completaţi spaţiile punctate cu unul din verbele: идти, ходить, пойти, potrivit contextului:

a) - Куда вы сейчас ... ?
- Я ... в библиотеку. А куда вы ...?
- Мы ... в фонетическую лабораторию. Там сейчас будет урок русского языка.

б) - Куда вы ... завтра вечером?
- Я думаю, мы ... в парк Херэстрэу.
- Михаэла и Алина тоже ... в парк?
- Нет, они ... на концерт. А вы куда... завтра?
- Мы ... в кино «Модерн». Там ... очень интересный фильм «Семнадцать мгновений весны».

Avînd în vedere dificultăţile mari pe care le întîmpină elevii în înţelegerea şi însuşirea corectă a verbelor de mişcare, este necesar ca acestea să fie incluse în cît mai multe dialoguri pe teme uzuale, în multe exerciţii, de la cele mai simple (conjugarea în propoziţii a acestor verbe), pînă la cele mai complexe şi dificile (completarea spaţiilor libere cu verbul de mişcare cerut de context, la forma potrivită).

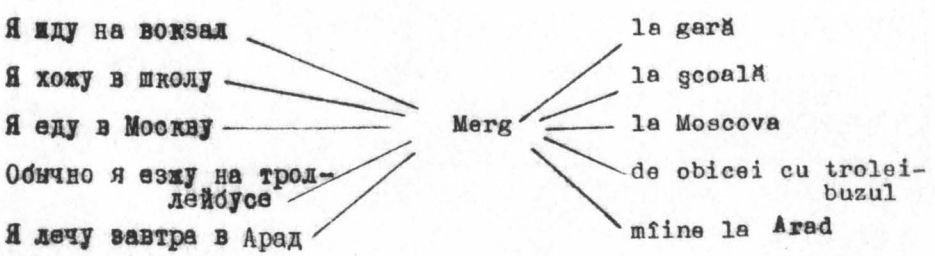
După acelaşi model, uneori paralel, pot fi introduse încă în prima etapă (anul I de studiu) verbele ехать-ездить cu

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

explicarea deosebirilor privind mijloacele de efectuare a acţiunii: **идти** - a merge pe jos, iar **ехать** - a merge cu un mijloc de locomoţie (tramvai, autobuz, tren, automobil, bicicletă etc.); **ходить** - a merge pe jos, iar **ездить** - a merge cu un mijloc de locomoţie (tren, tramvai etc.). Elevii trebuie să înţeleagă că într-un context dat verbul **идти** poate fi înlocuit de verbul **ехать**, dacă subiectul se deplasează cu un mijloc de locomoţie, dar nu poate fi înlocuit de verbul **ходить** sau **ездить**, fără modificarea contextului şi a sensului comunicării.

Introducerea acestor verbe este dificilă, deoarece în limba română acelaşi verb „a merge" se foloseşte şi atunci cînd este vorba de mişcarea subiectului fără ajutorul unor mijloace de locomoţie, şi atunci cînd subiectul se deplasează cu tramvaiul, trenul, maşina, motocicleta şi chiar cu avionul.

Verbele: **идти, ехать, ходить, ездить, лететь** în următoarele propoziţii se traduc în limba română cu acelaşi verb „a merge":



Profesorul trebuie să acorde o mare atenţie folosirii corecte de către elevi a verbelor **ехать-ездить** în comparaţia lor cu verbele **идти-ходить**, pentru a evita greşeli de tipul:

„Летом мы ходили в Советский Союз"

„Я иду в Америку"

Pentru aceasta se recomandă exerciţii de tipul:

- Răspundeţi la întrebări folosind verbele **идти-ехать**.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

M o d e l:

а) - Врачи посоветовали вам отдохнуть в горах. Вы идёте или едете в горы?

- Мы едем, а не идём, потому что горы далеко.

б) - Аптека находится в конце вашей улицы. Вы идёте или едете туда? и т.д.

- În locul punctelor folosiţi verbele идти-ходить sau ехать-ездить la forma potrivită:

а) Вчера мой брат ... в театр. Когда он ... в театр, он встретил в автобусе своего друга.

б) Каждый день я ... в школу на автобусе или на троллейбусе. Обратно я ... пешком.

в) Он любит ... на мотоцикле. Обычно он ... на мотоцикле очень быстро. Вчера он ... в деревню к своим друзьям. Когда он ... туда, шёл дождь.

În legătură cu perechile de verbe идти-ходить şi ехать-ездить, trebuie să se atragă atenţia elevilor asupra următoarei situaţii: cînd vorbim despre mişcarea trenului, autobuzului, maşinii, vaporului, folosim adesea verbele идти-ходить. De exemplu:

Пароход идёт в Констанцу.

Этот автобус идёт к центру.

Летом поезда ходят регулярно.

Dar dacă în tren sau în maşină se află o persoană, spunem despre aceasta:

Он (она) едет в Констанцу.

Он (она) едет в центр.

Pentru fixarea celor arătate mai sus se fac următoarele tipuri de exerciţii:

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

- Copiaţi propoziţiile, punînd în locul punctelor verbele идти-ехать la forma cerută de context. Scrieţi şi eventualele variante posibile:

Наш поезд ... в Яссы.

Пассажиры этого поезда ... в Сучаву.

Этот пароход ... в Констанцу.

Я ... в автобусе и всё время смотрел в окно.

Вы хотите ...пешком? Но до нашего лицея ещё пять остановок.

И т.п.

În acelaşi timp vom preciza cu ce verbe de mişcare se asociază substantivele: поезд, трамвай, автобус, мотоцикл, автомобиль, пароход, корабль, лодка, ледокол.

Denumirile mijloacelor de transport pe uscat, ca şi celor aeriene, se folosesc de obicei cu verbul идти ; de exemplu:

Этот трамвай идёт к центру.

Тридцать первый автобус идёт очень быстро.

Самолёт летит (идёт) в Баку.

Substantivele мотоцикл şi автомобиль se asociază cu verbul ехать. De exemplu:

По улице идут трамваи, автобусы, троллейбусы, едут автомобили, мотоциклы.

Denumirile mijloacelor de transport navale se asociază cu verbul плыть şi идти . De exemplu:

Пароход идёт (плывёт) к Железным Воротам.

Лодка плывёт к пароходу.

По Дунаю шли (плыли) баржи...

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Este, de asemenea, necesar să se continue exerciţiile de folosire corectă de către elevi a verbelor ехать-ездить, prin includerea lor într-un mare număr de dialoguri pe teme uzuale şi într-o serie întreagă de exerciţii, din care recomandăm:

-În locul punctelor folosiţi verbele de mişcare ехать sau ездить:

1. Я люблю ... на машине, а мой брат предпочитает ... на мотоцикле. Он красиво ... на мотоцикле.

2. Велосипедист ... к лесу. Каждый год Андрей ... в горы Ретезат. И т.п.

- În locul punctelor puneţi verbele идти sau ходить, ехать sau ездить.

1. Сегодня после занятий я ... в школьную библиотеку. Обычно после занятий я ... в школьную библиотеку.

2. Каждое утро он ... на завод, но сегодня он не ... на завод.

3. Моя подруга спросила меня:

- Куда ты ... сейчас?

- Я ... на стадион играть в теннис,- ответила я

и т.п.

- Explicaţi sensul timpului prezent în propoziţiile de mai sus.

Folosiţi verbele de mişcare la timpul trecut:

1. Вчера мы ... на концерт пешком, а обратно ... на троллейбусе. Когда мы ... вчера на концерт, мы встретились со своими друзьями.

2. Летом я ... в Ленинград. Туда я ... на поезде, а обратно ... на самолёте.

И т.п.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Imediat după introducerea verbelor **ехать-ездить** sau chiar paralel, se introduc şi verbele **лететь-летать**.

Introducerea acestor verbe este uşurată de faptul că elevii au făcut deja cunoştinţă cu verbele de mişcare şi cu specificul acestora. Trebuie să li se explice că deosebirea dintre verbele **ехать-ездить** şi **лететь-летать** constă, în principal, în aceea că în cazul primei perechi de verbe subiectul se deplasează cu ajutorul mijloacelor de transport terestre (de uscat), iar în cazul celei de a doua perechi subiectul se deplasează cu ajutorul mijloacelor de transport aeriene.

Este necesar să se aibă în vedere faptul că în limba română verbul „a zbura" se foloseşte mai mult cînd este vorba de păsări sau de mijloace tehnice de zbor, dar se foloseşte mai rar cînd este vorba de om. De exemplu, informaţia exprimată de propoziţia:

Папа летел в Арад

nu se redă în limba română prin propoziţia: „Tata a zburat la Arad", ci „Tata a plecat cu avionul la Arad".

Pentru fixare se pot face exerciţii ca:

- traducere din limba rusă în limba română;
- traducere din limba română în limba rusă;
- exerciţii de completare a propoziţiilor cu verbele **лететь-летать**, de exemplu:

1. Над нашими головами ... птицы.
2. В Арад я иногда ... на самолёте.
3. Он ... на Кавказ два месяца тому назад.
4. - Вы ... на самолёте?
   - Да, ...
   - Много раз?

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

- Нет, только один раз я ... из Бухареста в Арад. А моя мама всю жизнь прожила в деревне и ни разу не ... самолётом. И т.п.

După ce elevii au făcut cunoştinţă cu unele verbe de mişcare, în primul rînd cu verbele идти-ходить, le este uşor să înţeleagă şi să folosească corect verbele бежать-бегать . Urmează să li se explice că бежать înseamnă „ идти быстро" , iar бегать înseamnă „ходить быстро". De exemplu:

- Куда ты бежишь?

- Я бегу в лабораторию. У нас урок физики и я опаздываю.

În predarea verbelor плыть-плавать dificultatea constă în aceea că în limba română aceste verbe nu se redau printr-un singur verb, ca de exemplu verbele бежать-бегать care se redau prin verbul „a alerga", ci prin două, dar care nu coincid cu cele două verbe din limba rusă, şi anume:

a.- Cînd verbele плыть-плавать se asociază cu substantive care arată mijloace de transport pe apă (пароход, корабль, лодка, ледокол) se traduc prin verbul „a pluti" sau „a merge". De exemplu:

Этот пароход плывёт в Констанцу

nu se poate traduce „Acest vapor înoată la Constanţa", ci „Acest vapor se îndreaptă (merge) spre Constanţa".

b.- Cînd verbele плыть-плавать se asociază cu substantive care denumesc fiinţe se traduc cu verbul „a înota". De exemplu:

Сергей только три года, но он уже умеет плавать.

Спортсмены плывут к финишу.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Dacă este vorba despre pasagerii unui vapor, ca în propoziţia:

Туристы плывут на пароходе „Истрия" в Болгарию и потом дальше в Турцию".

verbul плыть se poate traduce „a călători", „a merge".

Celelalte verbe de mişcare intranzitive ca: лезть-лазить, ползти-ползать şi брести-бродить se folosesc foarte rar. Elevii le întîlnesc cînd deja stăpînesc bine categoria gramaticală a verbelor de mişcare, aşa încît înţelegerea şi folosirea lor corectă nu implică dificultăţi.

În predarea verbelor de mişcare profesorul se poate folosi de diferite materiale ilustrative, ca: scheme, desene, diferite ilustraţii, înregistrări pe bandă de magnetofon.

Lucrarea de faţă se ocupă doar de o mică parte din procesul de predare a verbelor de mişcare. Acest proces se desfăşoară în decursul mai multor ani de studiu şi în mai multe etape, din care enumerăm:

1. Prima cunoştinţă a elevilor cu verbele de mişcare;
2. Verbele de mişcare fără prefixe;
3. Verbele de mişcare cu prefixe;
4. Folosirea verbelor de mişcare în sens figurat şi în expresii idiomatice.

Prima etapă constă în aceea că elevii fac cunoştinţă treptat cu principalele verbe de mişcare, în decursul unui an şcolar sau chiar mai mult (durata depinde de numărul de ore pe săptămînă, de vîrsta elevilor, precum şi de experienţa lor lingvistică). Verbele cu care fac cunoştinţă în această etapă sînt: идти, ехать, ходить, лететь, ездить, летать, нести,

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

носить, вести, водить, везти, возить ş.a. Elevii întîlnesc aceste verbe în diferite contexte; ei trebuie să le recunoască şi să le folosească pe măsura posibilităţilor, fără să li se predea teoria privind aceste verbe. Teoria se predă în decursul celei de a doua etape, dar şi atunci limitat, adică numai la clasele mari, de liceu.

A treia etapă cuprinde predarea verbelor de mişcare cu prefixe, iar cea de a patra etapă constă în munca asupra sensului figurat al majorităţii verbelor de mişcare, folosirea acestora în proverbe, zicători, ghicitori, maxime etc.

Aceste patru etape nu sînt clar delimitate, ci se împletesc şi se completează între ele. Segmentarea în cele patru etape are un caracter convenţional, întrucît verbelor de mişcare se desfăşoară în decursul nu numai a unui an şcolar, paralel cu studierea declinării şi a verbului în general. Ea începe odată cu studierea cazului acuzativ şi apoi prepoziţional,se revine asupra ei cînd se studiază cazul genitiv şi apoi dativ, precum şi cînd se studiază verbul şi aspectele verbului.

Numai o astfel de muncă sistematică şi consecventă poate să aibă ca rezultat folosirea corectă de către elevi a verbelor de mişcare.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

DETERMINAREA STATISTICĂ A STRUCTURILOR GRAMATICALE FUNDAMENTALE ÎN PREDAREA LIMBILOR STRĂINE

În ultimii ani cercetătorii s-au preocupat de stabilirea vocabularului fundamental, în vederea optimizării procesului de achiziţie a limbilor străine. Drept rezultat au apărut o serie de dicţionare cuprinzînd acest lexic fundamental în variante profilate pe necesităţile de studiu ale unor anumite categorii de cursanţi.

Stabilirea unor criterii ştiinţifice pentru delimitarea structurilor gramaticale fundamentale a preocupat însă în mai mică măsură pe cercetători. În mod empiric toţi profesorii de limbi străine şi toţi autorii de manuale stabilesc o ierarhie între categoriile limbii pe care o predau, alegînd din bogăţia structurilor gramaticale existente pe cele care li se par mai importante şi mai depărtate de categoriile gramaticale ale limbii materne, pentru că aşa cum remarcă şi R.Lado, „cele mai însemnate deosebiri între două idiomuri nu sînt cele dintre cuvinte, oricît de izbitoare ar fi ele, ci cele dintre structuri..."[1]. Dicţionarele bilingve şi manualele dau o serie de structuri considerate de bază. În stabilirea lor, criteriile subiective ocupă primul loc şi din această cauză sîntem confruntaţi cu concluzii din cele mai diferite, chiar în cadrul aceleiaşi limbi.

Pornind de la constatarea că „diferite elemente ale limbii (cuvinte, îmbinări de cuvinte, forme şi construcţii gra-

1 Language Teaching, New York, 1964, p.14

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

maticale) au o frecvenţă inegală"[2]. V.M.Kalinin subliniază că „cu cît un element se întîlneşte mai des, cu atît este mai necesară cunoaşterea lui. De aceea cuvintele, frazeologia, regulile gramaticale trebuie să se studieze în ordinea descreşterii utilizării lor în text (vorbire)"[3].

Pentru a stabili cu precizie frecvenţa unor categorii sau forme gramaticale se impune utilizarea statisticii. L.R.Zinder şi T.V.Stroeva, în articolul În legătură cu aplicarea statisticii în lingvistică[4], atrag atenţia că există neclarităţi în folosirea statisticii în ştiinţa noastră, din cauză că specialiştii nu s-au pus încă de acord nici asupra metodicii aplicării ei şi nici asupra sarcinilor pe care aceasta le poate rezolva[5].

Dacă însă studiem gramatica aplicînd regulile generale ale statisticii, reguli folosite cu succes pentru stabilirea vocabularului fundamental, rezultatele vor fi în măsură să răsplătească munca noastră, ajutîndu-ne să scoatem în relief legităţile care determină frecvenţa mai mare sau mai mică a unor categorii gramaticale în limba comună, pe de o parte, şi în diferitele ei sfere de întrebuinţare, pe de altă parte.

Lipsa unor studii aprofundate care să evidenţieze frecvenţa categoriilor şi formelor gramaticale se reflectă negativ în întocmirea programelor pentru limbile străine şi în alcătuirea manualelor.

---

2 Математические аспекты восприятия иноязычного текста, în „Статистика речи", Leningrad, 1968, p.137.

3 Lucr.cit., p. 137.

4 „Вопросы языкознания", 1968, nr.6, p. 120 şi urm.

5 Ibid., p.120.

Cda. 92/975 Fasc. 7

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Pe drept cuvînt, A.Kancev notează că diferitele cazuri ale substantivelor ruseşti sînt folosite cu o frecvenţă diferită[6].

În articolul Cîteva date despre frecvenţa întrebuinţării cazurilor în limba rusă, V.Nikolaev bazîndu-se pe un bogat material faptic (10.146 de exemple extrase din «Пионерская правда" şi «Пионер Востока" a realizat o statistică a utilizării cazurilor fără prepoziţii în limba rusă, din care rezultă că cele mai utilizate cazuri sînt nominativul (33%), genitivul (24,7%) şi acuzativul (20,3%) cu un total de 78% din numărul formelor cazuale utilizate. Comparînd frecvenţa cazurilor cu şi fără prepoziţie, autorul a ajuns la concluzia că utilizarea fără prepoziţii reprezintă 71,9% din total, în timp ce cazurile cu prepoziţii - 28,1%[7].

Am adăuga aici că au o frecvenţă diferită însuşi valorile unuia şi aceluiaşi caz, ceea ce, desigur, nu poate să nu înrîurească structura concentrelor gramaticale în predarea limbii ruse. Vrednic de semnalat ni se pare şi faptul că în lucrarea Principiile generale de prelucrare a lexicului fundamental, apărută sub auspiciile catedrei de limbi străine a Academiei de ştiinţe cehoslovace, se subliniază că este de primă importanţă statornicirea unei corelaţii între lexicul fundamental şi structurile gramaticale fundamentale, determinarea acestora din urmă

---

6 Отбор грамматического материала и принципы его систематизации, în «Русский язык в национальной школе", 1965, № 1, p.26.

7 În «Русский язык в национальной школе", 1960, № 5, p.25.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

bazîndu-se, evident, pe alte criterii decît cele folosite pentru selectarea vocabularului fundamental[8].

Astfel frecvenţa sufixelor care caracterizează aspectul imperfectiv, a fost stabilită statistic de I.P.Mučnik.

Verbele care formează perechi corelative de aspect reprezintă 69% din totalul verbelor ruseşti. Acestea se distribuie pe sufixe în felul următor (în procente):

- corelative cu sufixul -ыва- (-ива-)la aspectul imperfectiv 60%
- corelative cu sufixul -а- 31%
- corelative cu sufixul -ва- . . . . . 9%[9].

F.Majulis, la rîndul său, subliniază că timpul trecut este timpul cel mai utilizat. El aminteşte că după calculele efectuate de G.Josselson în vorbirea indirectă trecutul perfectiv reprezintă 91,7% din cazurile de utilizare ale verbelor perfective, iar trecutul imperfectiv -66,1% din formele verbelor imperfective[10].

Dar şi aici, ca şi la stabilirea vocabularului fundamental, trebuie să ţinem seama de faptul că ponderea uneia sau alteia din categoriile gramaticale depinde adesea de sfera de întrebuinţare a sistemului limbii.

Astfel, Ju.Markov, urmărind frecvenţa categoriilor gramaticale într-o serie de texte beletristice, relevă o netă diferenţiere a categoriilor gramaticale în dialog faţă de cele

---

8 În „Русский язык в национальной школе", 1969, № 1, p.34.

9 Грамматические категории глагола и имени в современном русском языке, Moscova, 1971, p.113.

10 Об изучении глаголов прошедшего времени, în „Русский язык в национальной школе", 1969, № 2, p.25.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

din cuvintele de declaraţie. Autorul afirmă că în cuvintele de declaraţie sînt simţitor mai multe substantive, adjective şi prepoziţii şi de cîteva ori mai multe participii şi gerunzii decît în vorbirea personajelor[11].

Dacă această observaţie este valabilă pentru dialog şi naraţiune, cu atît mai plină de învăţăminte poate fi cercetarea răspîndirii categoriilor gramaticale în diverse sfere de întrebuinţare ale limbii în comparaţie cu frecvenţa aceloraşi categorii în limba comună.

Observaţiile preliminare făcute de noi ne-au permis să evidenţiem doar cîteva cazuri cînd anumite categorii gramaticale au o pondere mult mai mare într-o anumită sferă de întrebuinţare decît în limba comună.

De ex.: dintre substantivele neutre cu declinare aparte terminate în **-мя**, în limba comună se întîlneşte frecvent doar **время**, în timp ce în textele legate de ştiinţele naturii, alături de acesta au o largă răspîndire **семя** şi **вымя** . Tot aici trebuie acordată importanţă pluralului de tipul **цыплёнок-цыплята** pentru desemnarea puilor de animale dar şi pentru denumirea unei plante ca **опёнок-опята** (specie de ciupercă), în timp ce în textele cu caracter istoriografic paradigma unor substantive ca **время, племя** se întîlneşte mult mai adesea decît în alte texte, de asemenea unele forme ale toponimelor şi numelor proprii au aci o pondere indiscutabil mai mare decît bunăoară în domeniul chimiei. Numeralele vor fi mult mai utile studentului de la istorie decît celui de la ştiinţele natu-

---

11 К вопросу о частотности грамматических явлений, în «Русский язык в национальной школе", 1960, № 4, p.20.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

rii, iar regulile de formare ale cuvintelor compuse ruseşti vor fi mai interesante pentru studenţii diferitelor facultăţi nefilologice, decît chiar pentru studenţii filologi.

Observaţii statistice preliminare efectuate în anul universitar 1973-1974 cu sprijinul unor studenţi de la chimie au dus la unele concluzii neaşteptate.

Astfel, în multe texte de chimie am întîlnit un număr mai mare de propoziţii atributive decît de construcţii participiale.

Dar statistica nu este un scop în sine şi filologul profesor de limbă străină trebuie să îmbine armonios aceste rezultate cu datele furnizate de gramatica contrastivă.

În limba rusă, viitorul simplu dispune de o dezvoltată gamă de valori, ceea ce face ca indicele său de frecvenţă să fie mult mai ridicat decît cel al viitorului compus. Studentul român, care găseşte analogii în limba maternă numai pentru formarea viitorului compus, este tentat să-l folosească mai cu seamă pe acesta din urmă. De aceea profesorul trebuie să insiste mai ales asupra formării şi utilizării viitorului simplu[12].

Atunci cînd în limbă avem două forme gramaticale cu aceeaşi frecvenţă, vom acorda mai multă atenţie în programe şi manuale celei care nu are corespondent în limba maternă.

Firesţe că nu vom proceda la teoretizări inutile spre a explica raţiunile pentru care acordăm precumpănire cutărei

---

12 Vezi şi lucrarea noastră: Sistemul temporal în limbile rusă şi română. Teză de doctorat. Universitatea din Bucureşti, 1973, p.216. (Lucrarea se află sub formă de manuscris la B.C.U.).

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

sau cutărei forme în dauna alteia. Este însă indispensabil ca profesorul să fie înarmat cu o viziune clară, ştiinţific fundamentată asupra necesităţii unei ordini de priorităţi, statistic determinate, a faptelor înfăţişate studenţilor. Atunci cînd alcătuim manuale e bine să ne amintim că încă L.V.Ščerba atrăgea atenţia că trebuie să distingem „gramatica activă" de cea „pasivă", în funcţie de folosul practic pe care vrem să-l obţinem atunci cînd studiem o limbă străină şi implicit să acordăm precumpănire structurilor statistic mai des întîlnite[13].

Pentru că nu trebuie uitat că „logica internă a procesului de învăţămînt reclamă selectarea, pentru predare, a elementelor-cheie, de maxim randament, şi dispunerea lor într-o ordine optimă"[14].

---

13 Actualitatea acestei probleme este confirmată şi de faptul că în U.R.S.S. în anul 1974 a avut loc o consfătuire consacrată stabilirii vocabularului, frazeologiei şi gramaticei fundamentale pentru limba rusă în scopuri metodice. Vezi: Хроника, în „Русский язык в национальной школе", 1974, № 6, p.81.

14 E.Tauberg, lucr. cit., p.29.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

MODALITĂȚI DE TESTARE A ELEVILOR LA ORELE DE LIMBA RUSĂ

Studiul unei limbi moderne lărgește orizontul elevului prin introducerea lui într-un mediu nou de comunicare și, implicit, într-un nou model de cultură. În acest sens, pornind de la premisa esențială că limba este un „comportament observabil și măsurabil", profesorul are obligația să utilizeze sisteme de exerciții de vorbire, pentru a antrena într-o măsură maximă elevii la folosirea orală a limbii[1].

În opoziție cu sistemele tradiționale de verificare - ascultare, extemporal, teză - în care hazardul și subiectivitatea intervin cu o pondere ridicată în măsurarea cunoștințelor și deprinderilor care se cer verificate, testarea adaptată uzului școlar s-a dovedit tot mai mult, în experimentările pedagogice efectuate în ultimele decenii, că reprezintă un procedeu eficient pentru perfecționarea caracterului formativ al instruirii. Măsurarea cunoștințelor dobîndite de elevi prin testare devine tot mai frecventă, ca o reflectare nemijlocită a progresului marcat în însușirea deprinderilor de înțelegere, vorbire, citire și scriere, în conformitate cu programele școlare.

Prin testare se urmărește, în principal: dezvoltarea auzului comprehensiv; dezvoltarea vorbirii prin îmbinarea structurilor de limbă într-un dialog; citirea în ritm normal și cu o intonație corectă; scrierea corectă a structurilor de limbă însușite.

---

1 Skinner, B.F., Revoluția științifică a învățămîntului (trad.), Edit. Did. și Ped., București (1971).

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Psiholingviştii consideră în genere că în testare trebuie să se pornească de la ideea fundamentală că limba este un sistem şi că vorbirea constituie expresia imediată a acestuia. De aceea, în verificarea cunoştinţelor elevilor pe bază de teste, accentul se pune pe însuşirea limbii normative-standard, care constituie codul de organizare a mesajelor lingvistice pe care elevii le pot decodifica[2,3].

Testarea este deci o metodă obiectivă de investigare în comparaţie cu toate celelalte metode tradiţionale pentru că în esenţial:

- se adresează gîndirii logice a elevului şi nu memoriei;
- conştientizează, problematizează şi activizează procesul de verificare a cunoştinţelor;
- îmbracă forme variate prin tipurile de exerciţii propuse;
- economiseşte la maximum timpul afectat notării elevilor;
- măsoară cu obiectivitate cunoştinţele;
- stimulează motivaţia, înlăturînd bariera psihologică a unei atitudini pasive;
- dă posibilitatea realizării unei scheme ciclice a cărei etape sînt: diagnoza - prognoza - decizia - planificarea - organizarea - execuţia - controlul.

Teoria contemporană a testării se bazează pe înţelegerea

---

2 Cazacu Slama T., Introducere în psiholingvistică, Ed.Ştiinţifică, Bucureşti (1968).

3 Osgood C., Sebeok T., Psycholinguistics. A survey of theory and research probleme. Ed. Waverly Press. Indiana University, Baltimore (1965).

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

lingvistică a formării automatismelor în însuşirea oricărei limbi străine sau, cu alte cuvinte, a descifrării corecte şi durabile a codului lingvistic prin decodificarea structurilor de pronunţie - sunete, segmente intonaţionale, accent, ritm-, a structurilor gramaticale, morfologice şi sintactice, a structurilor lexicale, precum şi a conţinutului cultural, limba fiind într-o ultimă instanţă expresia tradiţiilor şi mentalităţii poporului - purtător al limbii respective[4, 5, 6, 7, 8].

Pe linia aprofundării unor experimente anterioare a examinării prin teste şcolare[9], s-a investigat posibilitatea creării la elevi a unor automatisme de folosire a structurilor simple şi complexe prin intermediul testării, integrate perfect în concepţia metodologică modernă de investigare completă şi operativă a rezultatelor muncii în învăţământ.

La orele de limba rusă (1971-1974), s-au folosit, potrivit considerentelor de mai sus, teste de randament, recurgînd însă cu precădere la procedeul testării cu multiple variabile, ale

---

4 Gilmore H., Integrated Product testing and evaluation, Edit. Willy Interscience, New York (1969).

5 Harris D., Testing English as a second language, Ed.McGraw Hill, New York (1969).

6 Lado R., Language testing. The Cconstruction and use of foreign language teste. Ed. Longmans Green & Co. London (1961).

7 Thorndike L., a.c.Measurement and evaluation in Psychology and education, Ed. John Willey and sons. New York (1961)

8 Valette R.M., Modern language testing, Ed. Harcourt, Brace & World, New York (1967).

9 Silve Felicia, Experiment de evaluare a cunoştinţelor de limba engleză prin metoda testării. În:„Limbile moderne în şcoală", vol.II, 68-77, Bucureşti (1973).

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

cărui aventaje au fost comentate şi exemplificate recent[10].

Ca material de bază s-a utilizat manualul de limba rusă în vigoare pentru elevii începători[11], considerat ca adecvat tehnologiei didactice moderne, stabilindu-se cîteva obiective ale testării şi anume:

- comunicabilitatea sporită din partea elevilor pe teme uzuale şi culturale;

- posibilitatea citirii de către elevi a oricăror texte de dificultate medie cu ajutorul dicţionarelor;

- perfecţionarea,în mod independent, a însuşirii limbii ruse cu ajutorul mijloacelor integrate de învăţămînt.

Unele recomandări privind tehnica testării

- Testarea se poate folosi la toate nivelele pentru măsurarea randamentului şcolar.

- Testul de limbă cuprinde cu precădere unităţi şi modele lingvistice care nu au în genere echivalent în limba-bază şi deci au o distribuţie structural diferită în limba-ţintă. De aceea e foarte necesar să ştim ce anume testăm şi cît testăm, considerînd că elevul începător din clasa IX-a de liceu a început studiul limbii ruse de la tipul zero. În felul acesta testarea ar permite pe viitor perfecţionarea cunoştinţelor în felul următor:

$$T_0 - T_1 - T_2 - T_3 - T_4 \ldots T\infty$$

---

10 Silva,Felicia, Aplicarea unui procedeu de testare a cunoştinţelor de limbi străine în învăţămîntul tehnic de specialitate. In:„Lucr.Ses.Stiinţ.a Inst. de Construcţii, Bucureşti, VIII, 6 (1973).

11 Marinescu,M., Cristescu, L., Manual pentru limba rusă , anul II liceu (I studiu), Ed.Did. şi Ped., Bucureşti (1973).

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Se recomandă folosirea analogiei şi analizei contrastive în testare, evitîndu-se contexte nespecifice limbii-bază.

- E necesar ca testul să cuprindă întreaga materie a unui trimestru sau capitole parţiale.

- Forma de test poate conţine fie întrebări mai elementare (itemuri) sau mai complexe - în funcţie de stadiul de însuşire a cunoştinţelor de către elevi.

- Răspunsurile elevilor să fie formulate precis, fără ambiguitate.

- Cotarea testului se face în funcţie de dificultatea întrebărilor, urmînd însă a se răspunde cu necesitate la unele teme minimale.

- Testele încep de regulă cu un model, după care prin analogie se construiesc răspunsurile altor teste.

- Se recomandă, de asemenea, o pretestare, cu scopul pregătirii psihologice a elevului, urmînd ca testul propriu-zis să nu fie întrerupt de întrebări din partea elevilor privind tehnica testării.

- Pentru ca obiectivitatea să fie cît mai mare, e necesară audierea testelor la magnetofon; în felul acesta profesorul este pe deplin liber în a supraveghea clasa.

- E bine să se limiteze timpul de testare la 30 minute sau mai mult, în funcţie de numărul de teme incluse.

Modalităţi de testare la clasa IX-a începători, trimestrul I

Elemente testate — Structuri gramaticale de tipul:

- Кто это?
- Где это?
- Там, здесь.
- pronume personale

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

- pronume şi adjective posesive
- cazurile prepoziţional şi acuzativ
- prezentul şi trecutul verbelor
- expresia „У меня есть"

Obiective: Dezvoltarea celor patru deprinderi fundamentale (ascultare-vorbire-citire-scriere)

Structura testului: Multiple variabile

Mijloace didactice: Exerciţii cu caracter modelator, transformaţional, substitutiv, de completare şi de extensie.

Modele de testare:

1. Test de substituire simplă cu modificarea semantică a unui singur segment.

M o d e l:

Это Нина и Максим

Здесь

Variante posibile pentru înlocuirea cuvintelor subliniate cu pronume:

1. Он
2. Они
3. Я

sau

(1.2) - Нина и Максим
- Ученики

Spaţiile libere vor fi înlocuite prin alegerea variabilelor:

1. Кто?
2. Что?
3. Где?

Cota testului: 1 punct

2. Teste axate pe exerciţii de transformare cu stimul

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

(S) şi reacţie (R) pentru utilizarea corectă a formei negative a verbului.

M o d e l:

S - Я живу в Москве

R - Я не живу в Москве

S - Он идет на вокзал

R - Он не идет на вокзал

Cota testului: 1 punct.

3. Teste combinate de transformare şi substituire cu stimulii prezentaţi sub formă de întrebări sau cu completarea reacţiilor de către elevi pentru verificarea însuşirii timpului trecut al verbului.

M o d e l:

S - Где брат?

R - Где был брат вчера? -вчера

S - Завтра

R - Где будет брат завтра?

S - Они

R - Где будут они завтра?

(3.2) sau cu completarea reacţiilor de către elevi

S - Он работает

R - ... . на фабрике

S - Она идет

R - ... . на завод

Cota testului: 3 puncte.

4. Teste de substituire şi transformare cu corelaţie pentru verificarea însuşirii automatizate a substituirilor cu acord verbal, atît la timpul prezent (în număr şi persoană), cît şi la timpul trecut (în gen şi număr).

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

M o d e l:

S - Я гуляю в парке ..... они

R - Они гуляют в парке

S - Мы видим его в школе ..... вчера

R - Мы видели его вчера ..... она

S - Она видела его вчера

Cota testului: 3 puncte.

5. Teste de completare şi înlocuire cu schimbări corelative.

M o d e l:

Это газета. Иван Иванович читает .....

Дети .....

Отец и мать .....

Сестра

(5.2.) sau:

Он работает .....
на фабрике

Она идёт .....
на завод

Cota testului: 3 puncte.

(5.3.). Modele asemănătoare se pot crea şi pentru testarea acordului adjectivului posesiv după formula:

это + adjectiv posesiv + substantiv

M o d e l:

Это мой (твой) галстук

..... отец

..... сын

..... дом

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Это моя книга

..... квартира

etc.

6. Un test mai dificil este considerat acela în care răspunsul este creat de elev după stimul din parantează.

M o d e l:

Я не знаю, где сейчас мой брат (библиотека)

Я не знаю, что слушает сестра (музыка)

Cota testului: 3 puncte.

(6.2.). Modelul se poate complica prin intervenţia unei propoziţii interogative, foarte răspîndită în limba-ţintă:

M o d e l:

- Ты едешь домой на трамвае?

- Да, на трамвае, а ты?

- А я ... домой на метро.

7. Teste de completare a recţiunii verbale.

M o d e l:

Вот детский сад, Максим идёт ...

Вот гараж. Шофёр спешит ...

Вот библиотека. Мы идём ...

Cota testului: 3 puncte.

sau de completarea expresiei „ У меня есть" и т.п.

M o d e l:

Я смотрю телевизор. У меня есть телевизор.

Ты слушаешь радио. .....

Он читает книгу .....

Cota testului: 1 punct.

8. Teste de comprehensiune cu injoncţiunea formei verbale adecvate:

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

M o d e l:

(8.1.) Пётр ... в Москве в прошлом году

1. Живёт; 2. Будет жить; 3. Жил.

Cota testului: 1 punct.

sau:

На чём вы приедете в Москву? - в июле (1)

- чтобы изучать русский язык (2)

- на самолете (3)

(Elevul va trebui să înscrie răspunsul corect prin alegerea variabilului adecvat).

(8.2.) O formă mai atractivă de test o constituie încercuirea unor pătrăţele cu răspunsul exact:

M o d e l:

Что вы будете изучать в Москве? - в университете (1)

- русский язык (2)

- в будущем году (3)

1 1.2 1.3 1.2.3 2 2.3 3 0

Cota testului: 2 puncte.

(Dintre cele 3 variabile două („distractori" n-au legătură cu întrebarea; în felul acesta, se verifică înţelegerea corectă a întrebării).

Interpretarea testelor se poate realiza fie la aceeaşi oră prin comparaţia cu etalonul corect al testării, fie la ora următoare folosind fişe-test după modelul elaborat[9].

*

* *

9 Silva, Felicia, Experiment de evaluare a cunoştinţelor de limbă engleză prin metoda testării, în „Limbile moderne în şcoală vol.II, 68-77, Bucureşti (1973).

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Exemplificările de mai sus ţin să scoată în evidenţă eficienţa folosirii unor procedee variate de testare. De aci se desprinde şi necesitatea asimilării în continuare de către cadrele didactice a metodologiei moderne respective.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

APORTUL STUDIERII SISTEMICE A LEXICULUI LA ÎNSUŞIREA LIMBII RUSE

1. Limba, constituită într-un tot unitar, cu legi proprii, specifice, de dezvoltare[1], şi considerată, de aceea, ca un sistem închegat[2], îşi dispune unităţile sale[3] în diferite nivele[4], aflate în relaţii de interdependenţă unele cu altele.

Ideea de a privi şi trata materialul lingvistic, limba în întregul său, ca un sistem[5] a deschis, fără doar şi poate, noi orizonturi în cercetarea diverselor fenomene ale limbii. Conceperea limbii ca un sistem, înţelegerea, pe această bază, a desfăşurării proceselor lingvistice potrivit unor legi bine determinate pentru fiecare din nivelele limbii fac din studierea acesteia, în general, a codului aloglot, în special, un mijloc eficient de relevare a acelor procedee şi metode care conduc în modul cel mai operativ la asimilare, deprindere, achiziţie.

1.1. Este necesar să facem aici o remarcă privind conceptul

---

[1] Vezi Tratat de lingvistică generală, sub redacţia: acad. Al.Graur, S.Stati, Lucia Wald, Bucureşti, 1970, p. 21 şi urm.

[2] Vezi Ferdinand de Saussure, Cours de linguistique générale, Geneva, 1908-1909. Introduction, în "Cahiers Ferdinand de Saussure", 15, 1957, p. 18.

[3] Cf. Despre unităţile lingvistice şi rolul lor în compartimentarea diferenţiată a limbii A.Martinet, Elemente de lingvistică generală, traducere şi adaptare la limba română de Paul Miclău, Bucureşti, 1970, p. 375.

[4] Cu privire la noţiunea de nivel raportată la cea de plan şi stratificare cf. Tratat ..., p. 196-199.

[5] Asupra necesităţii studierii limbii "în sistem" se pronunţase încă în deceniul al 8-lea al secolului trecut I.A.Baudouin de Courtenay, Izbrannye trudy po obščemu jazykoznaniju, vol. I, Moscova, 1963, p. 15.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

de sistem şi cel de structură. Datele din diferite ştiinţe, în primul rînd, din filozofie, au arătat pregnant importanţa şi utilitatea precizării conţinutului celor doi termeni - sistem şi structură, considerînd că aici este vorba nu de terminologie, în orice caz, nu numai de terminologie, ci, mai ales, de determinarea a două categorii fundamentale, de pildă, pentru înţelegerea şi studierea fenomenelor de limbă.

După ce, de-a lungul întregului secol al XIX-lea, lingvistica a folosit din plin termenul de sistem, la începutul secolului nostru F. de Saussure[1] introduce, alături de acesta, termenul de structură, care a făcut necesară distingerea ştiinţifică a conţinutului celor doi termeni şi al noţiunilor pe care ei le denumesc. Trebuie spus că o dată cu apariţia termenului de structură s-a considerat[2] că el reprezintă "cel de-al doilea tremen cheie" (după sistem - **n.n.**) în lingvistică, în ciuda varietăţii de-a dreptul copleşitoare a definiţiilor acestui termen. Mai mult, ţinîndu-se seama de "avantajele" noului termen, s-a propus chiar înlocuirea termenului de sistem cu cel de structură[3].

In cele ce urmează vom înţelege sistemul raportat la limbă ca totalitatea invariantelor, adică a unităţilor obţinute cu aju-

---

[1] Ferdinand de Saussure, op. cit.

[2] Vezi, de pildă, aprecierile referitoare la acest termen la E.Benveniste, Problèmes de linguistique générale, Paris, 1966, p. 185 şi urm.

[3] Cf., de exemplu, V.A.Zvegincev, Očerki po obščemu jazykoznaniju, Moscova, 1962, p. 67, 69 şi urm, care se referă la structură ca la o "unitate de elemente eterogene", iar la sistem ca la o "unitate de elemente de acelaşi fel, condiţionate reciproc". Deoarece sistemul reprezintă ceva static, nespecific pentru limbă, este propus termenul de structură pentru limbă în întregul său. Vezi pe larg Tratat ..., p. 203-206.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

torul reducerii variantelor[1] unei limbi, identificate în fiecare nivel al ei. Invariantele, în această concepţie, stabilesc între ele relaţii de tip special, cu caracter general. Ele se află, de aceea, în relaţii paradigmatice[2], adică pe axă verticală (vezi fig. 1). Este locul să subliniem că relaţiile amintite nu există ca atare, ele derivă din însesi caracteristicile unităţilor care alcătuiesc sistemul, fiecare unitate depinzînd organic de toate celelalte unităţi din sistem. Pare deosebit de valabilă aprecierea că o schimbare într-un punct la un anumit nivel atrage după sine un şir de schimbări, numite "reacţie în lanţ"[3], la alt nivel (alte nivele), producînd modificări ale valorilor termenilor intraţi în relaţii unii cu alţii[4].

In opoziţie cu relaţiile generale care se stabilesc în cadrul sistemului, există relaţii cu caracter particular, "de la caz la caz", formate de data aceasta nu între toţi termenii, ci numai între anumiţi termeni. Acest fel de relaţii constituie esenţa structurii, a modului de organizare a elementelor. Relaţiile de acest fel, numite relaţii sintagmatice, se realizează pe axa orizontală (vezi fig. 1).

Prin urmare, sistemul are în vedere totalitatea elementelor aflate, toate, în relaţii de dependenţă şi reciprocitate, el se referă la ceea ce este general valabil. Structura vizează parti-

---

[1] Despre raportul invariantă - variantă vezi, de pildă, pe larg S.K.Šaumjan, Problemy teoretičeskoj fonologii, Moscova, 1962; Ecaterina Fodor, Limba rusă contemporană, partea I, Bucureşti, 1973, p. 57 şi urm.

[2] Vezi S.Stati, Teorie şi metodă în sintaxă, Bucureşti, 1967, p. 9.

[3] Cf. Tratat ..., p. 207.

[4] Vezi, bunăoară, Al.Graur, Studii de lingvistică generală, Bucureşti, 1960, p. 19-23.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

cularul, relaţiile dintre anumite elemente, relaţii care se stabilesc numai într-o anumită unitate de timp şi spaţiu[1].

Analiza separată şi în opoziţie a sistemului şi structurii nu poate crea vreo imagine izolaţionistă. Aceste două categorii fundamentale ale lingvisticii se află în strînsă legătură, ele se şi studiază, de altfel, împreună, întrucît una presupune pe cealaltă: tratarea particulară a unor unităţi îmbinate sintagmatic are întotdeauna în vedere fondul general, sistemul, iar abordarea sistemului se sprijină nemijlocit pe structură, adică pe relaţiile intime stabilite de la grup la grup, de la unităţi la unităţi[2]. Cu alte cuvinte, sistemul reprezintă relaţiile, în general, iar structura - modul de organizare a acestor relaţii (vezi fig. 2). Elementele concrete de realizare a sistemului şi structurii sînt cu precădere nivelele şi unităţile limbii.

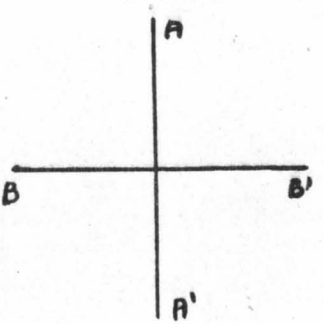


fig. 1
A - A' = axa relaţiilor paradigmatice; B - B' = axa relaţiilor sintagmatice.

[1] Repetabilitatea relaţiilor de acest fel nu face decît să le întărească, să le aprofundeze, dar nu să le extindă asupra sistemului.

[2] Vezi, de pildă, V.A.Zvegincev, loc. cit.; Em.Vasiliu, Fonologia limbii române, Bucureşti, 1965, p. 48 şi urm.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

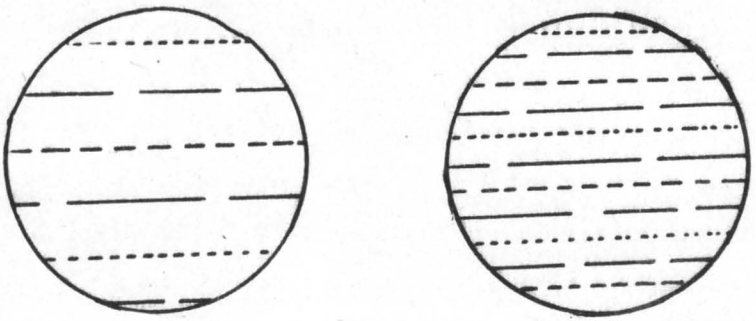


fig. 2
Sisteme identice, unităţi identice, dar mod de organizare diferit.

2. Studierea, fie ea şi succintă, a macrosistemului şi macrostructurii limbii duce la evidenţierea posibilităţii de tratare a materialului lingvistic în plan microsistemic şi microstructural. Microsistemele, aflate faţă de microstructuri în raporturi identice cu cele dintre macrosistem şi macrostructură, se constituie la nivelul fonologic, morfologic şi lexical. Este adevărat, între aceste microsisteme există anumite diferenţe ale gradului de abstractizare. Aşa, de pildă, microsistemele fonologic şi morfologic sînt mai abstracte, trăsătură legată în primul rînd de evoluţia, transformările mai lente petrecute la aceste nivele în comparaţie cu nivelul lexicului, unde, cum bine se ştie, aceste modificări sînt sezisabile pentru toţi vorbitorii limbii respectiv avînd deseori un caracter facultativ, neţinînd întotdeauna de un anumit grad de obligativitate.

Dar caracterul relativ instabil al microsistemului lexical poate să nu constituie o piedică în studierea sistemică a vocabularului unei limbi, mai ales cînd în centrul atenţiei punem aportul pe care acest principiu al analizei sincronice îl poate aduce

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

la însuşirea codului aloglot, în speţă, a limbii ruse, precum şi la perfecţionarea metodelor de predare.

3. Predarea limbii ruse locutorilor români[1] ridică o serie de probleme legate de ritmul de însuşire şi volumul cunoştinţelor, sub raport cantitativ, de gradul de reţinere şi capacitatea de folosire a acestora, sub raport calitativ.

Printre unităţile limbii cele lexicale comportă un grad mai mare de dificultate cu care subiectul se întîlneşte des: este vorba de faptul că sensul unităţii respective se păstrează sau se modifică în momentul folosirii unităţii respective cu alte unităţi, de asemenea, se poate apropia sau îndepărta, formînd serii de unităţi aflate în raporturi de asemănare sau de opoziţie.

3.1. Una din cuceririle de valoare ale lingvisticii moderne, în cadrul studierii sistemice a lexicului, o constituie, firește, ideea de surprindere a plasării unităţilor lexicale în anumite ambianţe, situaţii, altfel spus, distribuţia elementelor lexicale în context. Vom face aici observaţia că studierea acestui fenomen ţine de gradul de cunoaştere a limbii de către subiecţi, de experienţa lor în utilizarea codului aloglot etc.

Un aport însemnat la abordarea lexicului în planul distribuţiei unităţilor sale îl aduce stabilirea microcontextelor şi macrocontextelor în care se realizează o unitate sau alta. Ceea ce trebuie relevat este faptul că relaţiile sistemice lexicale apar numai în micro- şi macrocontexte, structuri lexicale care pun

---

[1] Avem în vedere aici situaţiile cu caracter general, care însă pot fi adaptate potrivit specificului formei de învăţămînt (şcoala generală, învăţămîntul liceal, învăţămîntul superior, cursurile postuniversitare), vîrstei, gradului de receptivitate etc.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

în evidenţă valenţele relaţionale ale unităţilor[1].

Imprejurarea merită reţinută, pentru că subiectul trebuie să înţeleagă opoziţia dintre micro- şi macrocontext: elementul A, intrat în relaţii cu elementele B_1, B_2, B_3, B_4 ...B_n în microcontextul A - B (B_1, B_2 ...B_n), va avea altă tendinţă relaţională la nivelul macrocontextului.

Astfel, unitatea lexicală <u>učastie</u> 'participare' se află în relaţii sistemice de microcontext cu unităţile: <u>aktivnoe</u> 'activă' <u>obščestvenno-političeskoe</u> 'social-politică' etc., adică este în relaţii contextuale cu lexeme din clasa elementelor care indică gradul de intensitate, domeniul de activitate ş.a.

Imediat însă ce sfera de relaţii se lărgeşte, cele două lexeme, care formaseră înainte o unitate relaţională minimală, potenţil utilizabilă în macrocontext, intrînd în relaţii cu alte microcontexte în cadrul unui macrocontext valabil, pot să nu mai realizeze microcontextul iniţial. In această situaţie unul din termenii relaţiei A - B (B_1, B_2 ... B_n) nu-şi mai găseşte motivarea ambianţei; microcontextul respectiv, alături de alte microcontexte, realizează un alt tip de relaţii în macrocontext. La acest nivel se poate "rupe" legătura dintre termenii A şi B, locul unui sau altuia dintre ei fiind luat de alt lexem.

Iată un exemplu:

"Zadača sistemy komsomol'skoj politiučoby zaključaetsja v povyšenii trudovoj i obščestvennoj i političeskoj aktivnosti"[1].

'Sarcina sistemului învăţămîntului politic de comsomol rezidă în creşterea gradului de angajare a tineretului pe linia producţiei şi social-politică'.

---

[1] Desigur, aici excludem cazurile de denominaţie absolută, unde lexemul poate fi însuşit şi în afara cadrului relaţional, cum ar fi, de pildă: <u>den'</u> 'zi', <u>noč'</u> 'noapte', <u>telefon</u> 'telefon' etc.

[2] <u>Osnovy kommunističeskoj morali</u>, Moscova, 1974, p. 57.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Evident. lexemul aktivnost' înseamnă mai mult decît termenul učastie şi va lua cu uşurinţă locul acestuia din urmă, făcînd, acum, imposibilă conexiunea A - B şi transformond-o în C - B, unde C = aktivnost'.

Gradul de sudură a termenilor din microcontexte se va defini subiecţilor prin stabilirea tipului (tipurilor) de relaţii dintre diferite unităţi: se va preciza care anume lexeme pot şi care nu pot alcătui astfel de conexiuni. Procedeul se amplifică, apoi, pentru nivelul macrocontextului.

3.2. Modul sistemic de abordare a lexicului poate uşura în mare măsură asimilarea limbii ruse prin elaborarea unor exerciţii care să determine pe subiecţi să înţeleagă sistemul relaţional lexical şi, ulterior, să-l exploreze şi să-l utilizeze în practica vorbirii.

Ni se pare că am putea grupa aceste exerciţii astfel:

1) de iniţiere;

2) de recunoaştere;

3) de optinne (selecţionare);

4) creative etc.

1) Exerciţiile de iniţiere se vor baza pe materialul parcurs conform programei sau citit în afara orelor de curs. Ele pot avea formulări ca:

a) Determinaţi în text tipurile de microcontexte (subst. + adjectiv; subst. + verb; adverb + verb; adverb + adjectiv).

b) In textul de mai sus determinaţi microcontextele logice şi stabiliţi tipul de conexiune.

2) Foarte apropiate de exxrciţiile amintite sînt cele de recunoaştere. Ele presupun capacitatea subiectului de a şti

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

precis unde sînt microcontexte şi care este modelul de structurare a elementelor:

a) Scoateţi din textul de mai sus microcontexte formate după modelul: subst. + verb; adjectiv + substantiv; adverb + verb etc. şi grupaţile în coloane separate.

b) Din textul ... extrageţi macrocontexte şi, comparîndu-le, stabiliţi ce unităţi lexicale fac necesară întrebuinţarea diferitelor microcontexte.

3) Pentru efectuarea exerciţiilor de opţiune subiecţii trebuie să înţeleagă motivaţia lingvo-stilistică a microcontextului respectiv. Ei au nevoie de o anumită practică de recunoaştere şi folosire a tipului lexico-semantic şi gramatical de conexiune. De pildă:

a) Din microcontextele de mai jos eliminaţi termenul nepotrivit ca sens.

b) Alcătuiţi din lexemele date în coloană microcontexte logice.

4) Firesc, gradul cel mai înalt de solicitare îl prezintă exerciţiile creative. Ele oferă subiectului posibilitatea de a stabili în condiţii puţin asemănătoare sau complet diferite de model microcontexte valabile. Aici se va exprima, de fapt, puterea de înţelegere a ceea ce înseamnă relaţii sistemice şi de structură, dar, mai ales, capacitatea subiectului ca, pe baza experienţei lingvistice în achiziţia codului aloglot, să poată raporta un lexem la un grup de lexeme, în cadrul unui sistem închegat. La acest tip deexerciţii putem apela, de asemenea, la relaţiile care se stabilesc între micro- şi macrocontexte. Materialul utilizat pentru întocmirea acestor exerciţii nu se limitează, de-

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

sigur, ca şi la tipurile 2 şi 3, de altfel, numai la operele sau textele parcurse. Formulele pot fi următoarele:

a) 1. Cu lexemele de mai jos şi grupurile de cuvinte date în coloane alcătuiţi microcontexte potrivite ca sens.

2. Cu microcontextele astfel obţinute formaţi macrocontexte, adăugînd lexemele necesare ca sens.

b) Completaţi spaţiile goale din microcontextele de mai jos, alegînd pentru aceasta lexeme din grupurile date în coloane.

c) Alcătuiţi o scurtă povestire cu tema ... Folosiţi în acest scop microcontexte formate din lexemele dispuse în coloane.

4. Studierea pe plan sistemic a lexicului are în vedere, firesc, şi alte tipuri de relaţii între lexeme, în legătură cu care se pot întreprinde cercetări viitoare.

Ni se pare important faptul că, în ciuda mobilităţii elementelor care compun microsistemul lexicului, unităţile structurate astfel pot fi atudiate "în sistem".

Iar pentru asimilarea limbii ruse de către locutori români aplicarea în predare a procedeelor decurgînd din analiza şi studierea sistemică a lexicului reprezintă, neîndoielnic, un pas înainte.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

ASPECTE DIN PRACTICA FOLOSIRII LABORATORULUI PENTRU FIXAREA STRUCTURILOR LEXICO-GRAMATICALE

Insuşirea unei limbi străine presupune, pe lîngă asimilarea lexicului, a regulilor gramaticale şi celor de pronunţie, formarea, în primul rînd, a unor priceperi şi deprinderi corespunzătoare. Nu exagerăm cu nimic dacă spunem că în procesul de predare a unei limbi străine ponderea activităţilor prin care se obţine automatizarea structurilor acestei limbi trebuie să prevaleze în proporţie de aproximativ 9 : 1 asupra ponderii pe care o ocupă explicarea fenomenelor de limbă.

Sistemele de exerciţii create cu scopul de a-i activiza pe elevi şi de a intensifica procesul de însuşire a limbii străine pot fi aplicate cu deosebită eficacitate doar cu condiţia utilizării în mod sistematic a tuturor mijloacelor tehnice existente.

După cum arată experienţa, în seminariile care se desfăşoară în laboratoarele fonetice, elevii şi studenţii reuşesc să efectueze exerciţii de 5-6 ori mai multe decît la o oră într-o clasă obişnuită.

Recunoaşterea avantajelor predării unei limbi străine, îndeosebi a aspectului oral al vorbirii, cu ajutorul mijloacelor tehnice moderne, reprezintă astăzi un fapt de necontestat. Problema care se pune în faţa noastră, a profesorilor, rezidă în găsirea celor mai eficiente metode şi procedee în folosirea acestor mijloace tehnice.

Ne vom referi pe scurt la unul din aspectele privind folosirea practică a laboratorului în vederea fixării structurilor lexico-gramaticale ale limbii ruse în facultatea de limbi slave a Universităţii din Bucureşti.

Trebuie să facem din capul locului remarca că în seminariile ce se desfăşoară în laborator, studenţii capătă mesajul lingvistic, în principal, pe cale auditivă, iar efortul principal este îndreptat în sensul cultivării deprinderilor de recepţionare şi reproducere ale vorbirii.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Insuşirea structurilor lexico-gramaticale ale limbii ruse se desfăşoară paralel cu însuşirea pronunţiei şi intonaţiei, deşi şi în acest caz adeseori recurgem la exerciţii cu suport grafic. In ceea ce priveşte însuşirea aspectului scris al vorbirii, trebuie menţionat că pentru acesta există seminare care se desfăşoară în săli obişnuite de clasă.

La orele care au loc în laboratorul de fonetică, de obicei, se foloseşte o bandă de magnetofon cu o serie întreagă de exerciţii aferente- toate pregătite din timp de profesorul respectiv. Selectarea, pregătirea materialului şi înregistrarea lui pe bandă necesită un mare volum de muncă, precum şi pricepere.

Acest material didactic sonor este foarte "mobil": el poate fi oricînd adaptat la sarcinile şi specificul predării limbii, creînd posibilitatea folosirii celor mai diverse materiale; la fel, pe această bază, poate fi activizat lexicul studiat la celelalte seminare, împletind strîns în felul acesta cele trei aspecte ale limbii - lexicul, gramatica şi pronunţia, iar profesorul poate să întocmească exerciţii cu luare în considerare a greşelilor tipice şi individuale ale studenţilor şi elevilor. In funcţie de nivelul de pregătire al grupei, profesorul, înregistrînd pe bandă, poate accelera sau încetini ritmul vorbirii.

Unul din factorii pozitivi ce se desprind ca rezultat al exerciţiilor efectuate cu bandă de magnetofon poate viza faptul că studenţii, îndeplinind diverse teme la cabina individuală, ascultă în cursul întregului seminar un etalon model, confruntînd cu acesta propria lor vorbire, fără a mai pomeni de faptul că în cabinetul fonetic lucrează concomitent întreaga grupă.

Inregistrarea pe bandă se face de obicei după următoarea schemă:

STIMULUL - PAUZA - CHEIA - PAUZA

Aceasta înseamnă că studenţii, recepţionînd stimulul, în timpul primei pauze efectuează tema, apoi ascultă cheia, iar în cea de a doua pauză corectează eventualele greşeli.

In alcătuirea exerciţiilor pe bandă cu cheie trebuie să se propună

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

o singură temă; tema trebuie să admită o singură variantă de rezolvare corectă. La începutul fiecărui exerciţiu se dă modelul.

Cîteva tipuri de exerciţii lexico-gramaticale la orele ce se desfăşoară în laboratorul fonetic

I. Exerciţii de repetare în pauze, a unor forme gramaticale, sintagme şi propoziţii privind fenomene gramaticale studiate.

2. Exerciţii de formare, în pauze, de sintagme şi propoziţii după modele date, pe baza unor elemente înregistrate pe bandă, în vederea unor construcţii stereotip.

3. Exerciţii de transformare gramaticală a cuvintelor, sintagmelor şi propoziţiilor.

4. Exerciţii de substituire.

5. Răspunsuri afirmative sau negative la întrebări.

6. Formularea întrebărilor pe lîngă diferitele părţi de propoziţie.

7. Alcătuire, în pauze, de propoziţii pe baza cuvintelor date.

8. Redarea unui text audiat în prealabil cu transformarea gramaticală a acestuia (înlocuirea persoanei, numărului, timpului etc).

9. Traducerea orală, în pauze, din limba rusă a sintagmelor şi propoziţiilor pe baza materialului gramatical parcurs.

IO. Traducerea orală consecutivă a propoziţiilor dintr-un text continuu pe baza materialului gramatical şi lexicul parcurs.

II. Efectuarea traducerii în scris a textului imprimat pe bandă, conţinînd fenomenele gramaticale parcurse.

Am enumerat numai cîteva tipuri de exerciţii care pot fi efectuate în laboratorul fonetic.

Care este conţinutul acestor exerciţii? Pentru care dintre ele optează profesorul? Firesţe, aceasta depinde de tema lecţiei, de scopul propus şi de nivelul grupei.

Iată cîteva exemple:

Sîntem la o oră unde se fixează întrebuinţarea cazului acuzativ cu

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

verbele de mişcare. Pentru un prim exerciţiu propunem ca, folosind etalonul, să se pună lexemele respective la cazul acuzativ cu prepoziţia В

De pildă: школа - в школу

больница - в больницу

In al doilea exerciţiu putem propune subiecţilor să formuleze întrebări cu cuvîntul куда? la propoziţiile date:

Я иду в школу. - Куда я иду?

Врач идёт в больницу. - Куда идёт врач?

Mergînd treptat, de la mai simplu la mai complex, în exerciţiul al III-lea vom cere să se încheie propoziţiile, punînd cuvîntul dat la forma necesară:

школа. Учитель идёт ...

- Учитель идёт в школу.

больница. Я иду ...

- Я иду в больницу.

In exerciţiul următor putem da la forma iniţială cuvintele folosite în exerciţiile anterioare şi cu care subiecţii vor trebui să alcătuiască propoziţii.

De exemplu:

врач, идти, больница

- Врач идёт в больницу.

Pentru fixarea desinenţelor de gen pe care locutorii-români le însuşesc mai greu, propunem următoarele tipuri de exerciţii:

I. Repetarea formelor:

купил - купила - купили

взял - взяла - взяли

II. Repetarea propoziţiilor:

Брат купил книгу.

Сестра купила книгу.

III. Formularea întrebărilor pentru propoziţiile date:

Брат купил словарь. - Что он сделал?

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

IV. Substituţia subiectului propoziţiei respective, ceea ce va obliga pe student să schimbe desinenţa de gen a verbului predicativ:

Мирча взял книгу. Санда ...

- Санда взяла книгу.

Se recomandă ca exerciţiile de traducere conţinînd construcţii lexico-gramaticale parcurse şi fixate la lecţia respectivă să fie efectuate după ce subiectul a realizat o serie de alte exerciţii cu caracter imitativ, de transformare etc.

Condiţia fundamentală în însuşirea activă a structurilor lexico-gramaticale în cadrul orelor de la laboratorul fonetic o constituie claritatea şi conciziunea enunţurilor pentru fiecare exerciţiu, creşterea treptată a dificultăţilor, fără a mai aminti aici, firesc, de starea aparaturii tehnice.

Unele forme ale activităţii de laborator au fost prezentate la lecţiile deschise programate în cadrul simpozionului la care au luat parte cadrele didactice din întreagă ţară.

Una din formele de verificare a activităţii studenţilor în cabinetul fonetic este autocontrolul cu ajutorul cheii orale.

Exerciţiile scrise efectuate după bandă pot fi, de asemenea, verificate de studenţii înşişi - cu ajutorul suportului grafic. La oră profesorul, conectînd o cabină sau alta, poate urmări activitatea studenţilor, spunîndu-şi observaţiile la microfon, fără să-i împiedice pe ceilalţi. Dacă în procesul efectuării exerciţiilor subiecţii îşi înregistrează propria vorbire pe bandă, profesorul poate verifica aceste benzi ulterior.

Cabinetul fonetic se foloseşte cu succes şi la cursurile postuniversitare. Activitatea în cabinet este subordonată scopului principal al cursurilor intensive şi anume acela de a-i învăţa pe cursanţi, într-un termen scurt să comunice în limba rusă.

Orele de la cabinet noi numim ore de ortoepie. Principiul călăuzitor la aceste ore a fost acela de a asigura o strînsă legătură cu celelalte aspecte ale limbii ruse, lexicul şi gramatica, ceea ce, implicit, a însemnat legătura cu celelalte subdiscipline. Toate exerciţiile au fost

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

alcătuite pe baza lexicului cunoscut şi a materialului gramatical parcurs, pentru a nu distrage atenţia cursanţilor şi a nu crea dificultăţi suplimentare în procesul de însuşire a pronunţiei.

O trăsătură caracteristică a adulţilor o constituie tendinţa spre însuşirea conştientă a faptelor de limbă, de aceea fiecare tema fonetică a fost anticipată de o scurtă explicaţie a modului cum se pronunţă sunetul respectiv în limba rusă. Exerciţiile s-au bazat, chiar de la început, nu pe sunete izolate, ci pe lexeme. Seminariile de fonetică s-au desfăşurat cu precădere în cabinetul fonetic.

Intregul curs de fonetică, prevăzut pentru 60 de ore, cuprinde aproximativ 4 etape:

Etapa I - exerciţii fonetico-lexico-gramaticale alcătuite şi imprimate pe bandă de magnetofon de către profesor (aprox. o lună şi jumătate) în care cursanţii au audiat şi repetat în intervale cuvinte, construcţii, fraze. In acelaşi timp, aceştia au efectuat exerciţii orale cu caracter creator după un etalon dat, avînd ulterior cheia pentru verificare.
In scopul obţinerii automatismelor, s-au dat la însuşirea consoanelor palatale Д';Т' exerciţii ca: după repetarea cuvintelor care conţineau consoanele Д';Т' cursanţii audiau etalonul: Мы были в городе
cu întrebările ulterioare: А где был ваш брат? А где были вы?
etc. Prin răspunsurile la întrebările mai sus menţionate, cursanţii fixau pronunţia lui Д' în poziţia necesară şi în acelaşi timp terminaţia cazului prepoziţional, activizînd concomitent lexicul. Pe acest principiu s-au bazat toate exerciţiile fonetico-lexico-gramaticale. Incă din această etapă ne-am străduit să obţinem o exactitate cît mai mare în pronunţia etaloanelor fonetice şi transformarea lor în deprinderi.

Etapa II-a - introducerea, pe lîngă exerciţiile de tipul celor menţionate mai sus, a unor texte legate, de asemenea imprimate pe bandă de magnetofon. In timpul audierii lor, cursanţii nu aveau suportul grafic al textului. Pe baza celor audiate prin metoda întrebări - răspunsuri se efectua fixarea intonaţiei şi se corectau imediat greşelile fonetice.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Etapa a III-a - în a treia lună, cursanţilor li se dădea posibilitatea de a citi textul, imprimat pe bandă de magnetofon, după audierea fiecărei fraze la cască. Pe lîngă întrebări şi răspunsuri se propunea redarea conţinutului audiat, însoţită de corectarea colectivă a greşelilor.

In etapa finală, a IV-a, cursanţii citesc deja texte necunoscute, articole din ziare şi îşi exprimă părerea în legătură cu cele citite. Este interesant de menţionat că în această etapă de efectuare a unui antrenament activ de pronunţare în vorbirea curentă, locutorii, chiar fără a fi solicitaţi de către profesor, sesizează şi corectează greşelile fonetice ale colegilor.

Pe baza experienţei activităţii din laboratorul fonetic putem formula, după cum ni se pare, următoarele concluzii:

I. Exerciţiile fonetico-lexico-gramaticale trebuie să fie alcătuite, ţinînd seama de gradul dificultăţilor la nivelul celor trei aspecte ale limbii;

2. Aceste exerciţii trebuie să fie cît mai variate şi atractive;

3. Formele de activitate în cabinetul fonetic vor fi diversificate prin învăţarea unor scurte poezii, fragmente din proză, cîntece etc.;

4. Metoda imprimării de către elevi a propriei lor vorbiri trebuie aplicată mai des, fiind utilă şi în acelaşi timp atractivă pentru aceştia

5. Pe baza materialului selectat şi imprimat pe bandă, fiecare profesor poate alcătui un curs linguafon propriu care să corespundă scopurilor şi particularităţilor instituţiei de învăţămînt respective.

Numai în felul acesta se poate asigura o legătură mai strînsă între toate aspectele limbii, o fixare mai temeinică a structurilor lexico-gramaticale şi folosirea acestora în practica vorbirii.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

INTONAȚIA CA FENOMEN LINGVISTIC ȘI METODICA PREDĂRII EI STUDENȚILOR ROMÂNI

În aprilie 1973 a avut loc la Universitatea prieteniei popoarelor "P.Lumumba" din Moscova conferința metodico-științifică "Probleme ale foneticii teoretice și aplicate și învățarea pronunțării".

Această conferință s-a desfășurat sub deviza unei strînse legături dintre fonetica teoretică și metodica predării pronunțării.

Sintetizînd problematica conferinței putem releva două grupuri de probleme fundamentale, reflectate în referate. În domeniul foneticii teoretice s-au dovedit a fi actuale fonologia sintagmatică și paradigmatică, teoria poziției fonetice, problemele coocurenței unităților în fluxul vorbirii, teoria particularităților diferențiale ale fonemelor, încărcătura funcțională a fonemelor în opoziții fonologice, structura silabică a vorbirii, tipologia accentului, ritmica cuvîntului, teoria generală a intonației.

În referate a fost prezentată o gamă bogată de metode și procedee destinate cercetării materialului lingvistic: analiza structurală, cercetări experimentale-fonetice, metode statistice și sociolingvistice, analiza tipologică.

În domeniul teoriei și practicii predării pronunției ruseşti străinilor, o atenție deosebită a fost acordată comparației binare a limbilor, teotiei accentului, tipologiei greșelilor fonetice, problemei folosirii limbii materne la însușirea pronunției. Un loc important îl ocupă problemele metodicii predării: conținutul și succesiunea predării materialului, structura orei de fonetică, procedeele de fixare a deprinderilor de pronunțare.

În ultimii ani, pe mulți lingviști îi preocupă, alături de alte probleme, și problemele aplicării metodelor moderne de cercetare la studiul intonației verbale și la însușirea acesteia de către străini. În acest sens trebuie menționate cercetările E.A.Brîzgunovăi, care a creat pe ba-

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

ze ştiinţifice un întreg sistem de exerciţii pentru formarea deprinderilor intonatiei corecte a limbii ruse.

La începuturile foneticii experimentale intonaţia era considerată ca melodica vorbirii receptată de auz şi care serveşte, în primul rînd, la exprimarea stărilor emoţionale. Incă Peşkovski a înţeles clar funcţia sintactică a intonaţiei.

Studiul fonetico-experimental şi psihologico-experimental al intonaţiei, cu ajutorul aparatelor electroacustice moderne, a schimbat radical concepţia noastră despre intonaţie.

In primul rînd intonaţia vorbirii nicidecum nu este melodica vorbirii, ci ceva mult mai complex. Lingviştii au sesizat funcţia comunicativă, semantică şi sintactică a intonaţiei. Au apărut probleme legate de rolul intonaţiei în alcătuirea îmbinărilor de cuvinte şi ale frazeologismelor etc.

In ultimul timp oamenii de ştiinţă acordă o atenţie sporită problemei mijloacelor sonore de diferenţiere semantică, care se realizează de-a lungul frazei."Mijloacele sonore de diferenţiere semantică ale limbii nu se reduc la foneme. Unele trăsături sonore pot fi realizate pe segmente mai mari decît cuvîntul. Aşa, de pildă, se întîmplă, în limba rusă, cu înalţimea tonului vocii. Rolul ei de diferenţiere semantică poate fi stabilit numai pe baza opoziţiilor care se realizează pe segmentul unei fraze întregi" [I]

Astfel, lingviştii studiază acum intonaţia ca fenomen suprasegmental. (Prin trăsături suprasegmentale se înţeleg trăsăturile a căror opoziţie se realizează pe un segment mai mare decît sunetul).

Pe baza studierii intonaţiei vorbirii în diferite limbi a fost formulată definiţia intonaţiei ca "fenomen lingvistic cu ajutorul căruia tipul comunicativ de propoziţie, conţinutul său semantic, structura sintactică şi modalitatea îşi găsesc exprimarea concretă. Cu alte cu-

---

[I] P.S.Kuzneţov, К вопросу о фонологии ударения (în cartea lui A.A.Reformatski "Из истории отечественной фонологии стр. 364

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

vinte, intonaţia devine unul din mijloacele lingvistice ale actului comunicării. Intonaţia serveşte, totodată, ca unul din mijloacele de diferenţiere a particularităţilor stilistice ale limbajului şi distinge vorbirea corectă din punct de vedere ortoepic în limba respectivă."[I]

Intonaţia îşi îndeplineşte funcţia comunicativă în strînsă unitate cu componenţa lexicală, structura sintactică şi particularităţile stilistice ale propoziţiei şi se află în raporturi de interdependenţă cu celelalte funcţii ale sale: sintactică, logică şi modală.

Spaţiul comunicării de faţă nu ne permite să ne oprim amănunţit la fiecare funcţie a intonaţiei. Ne vom opri pe scurt la funcţia sintactică a intonaţiei, mai puţin studiată în literatura lingvistică.

Valorile sintactice ale intonaţiei concretizează corelaţiile sintactice ale părţilor propoziţiei. Un exemplu clasic îl oferă frazele formate prin juxtapunere, în care legătura dintre părţi este exprimată numai cu ajutorul intonaţiei:

Любишь кататься - люби и саночки возить. (raport condiţional)

Пройдёт - словно солнце осветит,

Посмотрит - рублём подарит. (raport comparativ)

Nerespectarea intonaţiei corespunzătoare duce, deseori, la denaturarea sensului enunţului, iar uneori crează chiar situaţii comice.

(In continuare este prezentată pe bandă de magnetofon o înregistrare a unei studente, înregistrarea cu intonaţie greşită):

Наш корабль стоял на якоре у берега Африки. Перед закатом солнца капитан вышел на палубу и крикнул: "Купаться!" На корабле с нами было два мальчика. Они первые попрыгали в воду.

Вдруг с палубы кто-то крикнул: "Акула!" - и все мы увидали в воде спину морского чудовища.

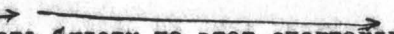
I Материалы коллоквиума по экспериментальной фонетике и психологии речи, М.,1966, стр. 4-5.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

"Назад! назад! вернись! акула! - закричал артиллерист.

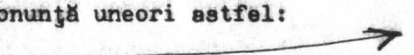
In ultima fraza raportul cauzal (вернись, потому что приближается акула) şi intonaţia care îi corespunde au fost înlocuite cu un raport greşit şi cu intonaţia adresării.

Pentru studenţii-români este deosebit de grea însuşirea intonaţiei propoziţiei interogative fără cuvînt interogativ. Sub influenţa sistemului intonaţional al limbii materne o frază de tipul:



У вас есть билеты на этот спектакль?

în care tonul creşte brusc la cuvîntul есть şi coboară spre sfîrşitul propoziţiei, se pronunţă uneori astfel:



У вас есть билеты на этот спектакль?

O astfel de urcare a tonului spre sfîrşitul propoziţiei conferă intonaţiei interogative propriu-zise un caracter de interogaţie-uimire, ceea ce denaturează sensul enunţului.

Exemple asemănătoare s-ar putea da multe.

Trebuie subliniat că intonaţia corectă, ca şi toate celelalte aspecte ale limbii, joacă un rol important atît în citirea expresivă a textelor de către viitorul profesor, cît şi în actul general al comunicării într-o limbă străină.

La orele de curs practic, mai ales la cele de fonetică, însuşirii intonaţiei, alături de însuşirea pronunţiei, i se rezervă un loc important.

Prezentăm cîteva tipuri de exerciţii intonaţionale:

I. Exerciţiu cu caracter imitativ:

Repetaţi în pauze urmărind intonaţia.

У вас есть учебник?

У вас есть этот учебник?

У вас есть учебник русского языка?

У вас есть учебник русского языка для студентов-иностранцев?

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

II. Formulaţi răspunsuri în raport cu intonaţia întrebărilor:

Здесь останавливается 4 троллейбус? /Здесь/.

Здесь останавливается 4 троллейбус? /Останавливается/.

Здесь останавливается 4 троллейбус? /Да, 4 /

III. Puneţi întrebări cu intonaţia corespunzătoare, în funcţie de intonaţia răspunsului:

Сергей звонил Олегу. Сергей звонил Олегу?

Сергей звонил Олегу. Сергей звонил Олегу?

Сергей звонил Олегу. Сергей звонил Олегу?

După cum reiese din exemplele menţionate, însuşirea unei limbi străine, a tuturor aspectelor ei, presupune o permanentă exersare din partea elevilor (studenţilor) pe baza unui sistem de exerciţii lexicale, gramaticale şi fonetice, fundamentat ştiinţific.

"Pentru a reglementa mai exact studiul pronunţiei limbii străine şi pentru a planifica mai sistematic predarea-însuşirea pronunţiei, aspectul fonologic trebuie să ocupe un loc de frunte în metodică.

Fonologia poate da orientarea necesară în procesul de elaborare a metodelor şi procedeelor de învăţare a pronunţiei, în alegerea succesiunii repartizării materialului didactic, la selectarea exerciţiilor şi exemplelor."[I]

[I] А.А.Реформатский, Фонология на службе обучения произношению неродного языка, там же, стр. 509

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

STUDIU CONTRASTIV PRIVIND VOCALELE ÎN LIMBILE RUSĂ ŞI ROMÂNĂ

În procesul achiziţionării unei limbi străine un loc de seamă îl ocupă formarea deprinderilor articulatorii, crearea unei pronunţii corecte. Acest lucru este cu atît mai important cu cît în ultimii ani se pune tot mai mult accent pe însuşirea limbii vorbite. În această direcţie un progres însemnat poate aduce laboratorul de fonetică. Activitatea în acest laborator este însă caracterizată printr-o bogăţie de trăsături noi, deosebite de orele obişnuite, datorită în esenţă memoriei benzii, ceea ce permite şi impune folosirea unui material metodic anume conceput în acest scop. Una din condiţiile pentru realizarea acestui deziderat este cunoaşterea ştiinţific fundamentată a particularităţilor sistemului fonetic al limbii străine în comparaţie cu limba maternă. Astfel, cercetarea contrastivă devine una din căile cele mai eficiente de a valorifica marile posibilităţi didactice ale mijloacelor tehnice de care dispunem.

În practica predării limbilor străine, pe baza analizei contrastive, s-a ajuns în mod firesc la o anumită ierarhizare a dificultăţilor astfel încît pe primul plan se plasează însuşirea acelor sunete care fie sînt inexistente în limba bază, fie sînt foarte diferite în cele două limbi; o asemenea gradare ţine seama în primul rînd de aspectul fonologic în predarea materialului fonic alogen, acordîndu-se o atenţie deosebită sunetelor cu valoare diferenţiativă, adică fonemelor şi

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

trăsăturilor lor distinctive şi posibilităţilor combinatorii ale acestor foneme (7, 13, 21, 25). Această etapă iniţială odată depăşită, este posibilă, într-o fază avansată, trecerea la un tip de activitate superioară cînd preocuparea poate fi dirijată spre o pronunţare nuanţată a sunetelor, urmărindu-se preciziunea fonetică, care să ducă în ultimă instanţă la dispariţia accentului străin. Procedîndu-se în acest mod, graţie progreselor însemnate realizate în metodica predării limbilor străine şi, în particular, a limbii ruse, progrese pe linia folosirii intensive a laboratorului fonetic, a evidenţierii diferenţelor pregnante între cele două limbi prin studiile cercetătorilor din ţara noastră etc., vorbitorii nativi români, elevi şi studenţi, obţin relativ repede bune rezultate, formîndu-şi deprinderile articulatorii fundamentale în procesul învăţării pronunţiei străine, însuşindu-şi principalele norme ortoepice ale limbii literare ruse. Totuşi se constată că accentul străin persistă la vorbitorul alogen chiar după atingerea unui nivel relativ ridicat de cunoaştere a limbii însuşite (5, 18, 22, 23, 24).

Studiul de faţă se bazează pe inventarierea, sistematizarea şi interpretarea unor erori în pronunţia studenţilor în procesul însuşirii limbii ruse. Observaţiile au fost culese nu numai la orele speciale de laborator fonetic (cînd, urmărindu-se în mod conştient însuşi fenomenul fonic, greşelile sînt în unele situaţii mai puţin concludente), ci şi în timpul răspunsurilor la seminarii, examene, la practica pedagogică etc.,(în acele condiţii în care atenţia studenţilor

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

era concentrată asupra conţinutului vorbirii). Întrucît este vorba de interesul pe care îl prezintă erorile care apar într-o fază mai avansată de însuşire a pronunţiei, s-a urmărit cu precădere vorbirea studenţilor din anii mari. Rezultatele acestor investigaţii au fost confruntate apoi cu datele din literatura de specialitate, în domeniul foneticii referitoare la limbile română şi rusă (1, 3, 8, 10, 19, 26). În acest scop s-a apelat la studii de fonetică descriptivă, atît în ce priveşte aspectul fiziologic - articulator, cît şi cel acustic-auditiv al sunetelor, comparînd roentgenograme, palatograme, sonograme şi tratări descriptive ale sunetelor din cele două limbi.

Revenind acum la întrebarea de ce persistă accentul străin în pronunţare, se constată că printre alţi factori ca intonaţia, ritmul, timbrul şi altele, care au preocupat numeroşi autori, un element esenţial îl constituie pronunţarea inexactă a vocalelor din limba ţintă. Acest fenomen este valabil în însuşirea oricărei limbi străine, atît în cazurile cînd sistemele vocalice sînt foarte diferite, ca de pildă, la compararea limbii române cu engleza, franceza sau germana, cît şi atunci cînd între cele două sisteme fonetice nu se constată deosebiri fundamentale, ca între limbile română şi rusă.

În compararea materialului fonic s-au considerat ca puncte de reper tipurile fundamentale ale fonemelor vocale (1, 4, 15).

LIMBA RUSĂ	а	э	и	у	о	[ы]	-
LIMBA ROMÂNĂ	а	е	і	u	о	î	ă

Comparînd aceste vocale-foneme nu se constată deosebiri nete,

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

izbitoare între cele două limbi. Dacă însă, se ţine seama de realitatea fonetică foarte bogată din domeniul vocalismului, analiza contrastivă va include în mod necesar şi variantele poziţionale ale fonemelor, nuanţele intermediare ale acestora. Nuanţele fonemelor sub accent pot fi reprezentate sub formă de tabel, în patru poziţii, dependente de consoanele vecine şi raportate la tipurile fundamentale (vezi tabelul) (6). Variantele vocalelor în prima poziţie au articularea cea mai deschisă şi mai posterioară, iar din punct de vedere acustic sînt cele mai compacte, mai grave; aceasta este poziţia cea mai apropiată, atît articulator cît şi acustic, de vocalele din limba română. Totuşi, ca o caracteristică generală, chiar în această poziţie, vocalele româneşti sînt ceva mai deschise, respectiv mai compacte; de fapt, în niciuna din poziţii, vocalele celor două limbi nu sînt identice, însă pentru poziţia I la vocalele a, e, i, u diferenţele sînt neesenţiale.

O situaţie specială subsistă la o şi î în aceeaşi poziţie. Aici contrastul este mai pregnant; o rusesc este specific prin caracterul său triftongoidal, prin prezenţa apendicelui vocalic ў , respectiv ѧ sau ѫ, ceea ce îi conferă o particularitate pronunţată (vezi tabelul). Substituirea sa cu o românesc de articulare uniformă, monoftongoidală constituie una din frecventele erori de pronunţie, sursă de păstrare a aşa numitului accent străin.

Deşi mai puţin perceptibile, diferenţele dintre ы rusesc şi î românesc constituie izvorul aceluiaşi tip de erori; deosebirea dintre aceste vocale poate fi percepută au-

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

ditiv, dar poate fi,de asemenea, verificată şi prin analiza roentgenogramelor sau sonogramelor.

SCHEMA ROENTGENOGRAMELOR SUPRAPUSE ALE VOCALELOR ROM. î şi RUS. ы

Aspectul fiziologic articulator ca şi analiza spectrografică arată că sunetul românesc î este mai grav şi întrucîtva mai compact decît ы rusesc, respectiv este mai deschis şi mai posterior, după cum se poate vedea şi la suprapunerea roentgenogramelor (vezi figura).La aceasta se poate adăuga că o mare importanţă are şi în acest caz, ca şi la o, apendicele vocalic, aici de factură i, care e absent la î românesc. Se impune precizarea că cele de mai sus se referă la poziţia I. Diferenţele se adîncesc şi mai mult în poziţia II, unde ы rusesc este şi mai închis, mai anterior.

Dacă se ia în considerare acum întregul sistem al nu-

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

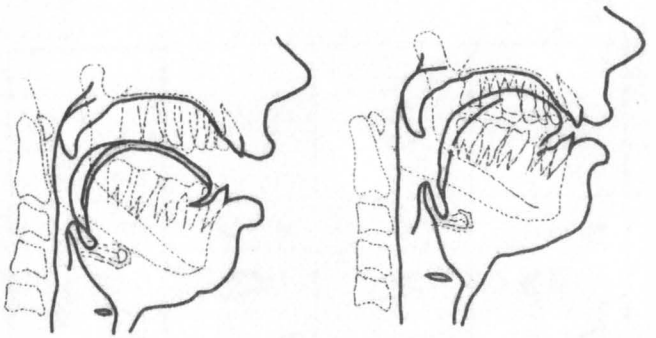
NUANTELE VOCALELOR-FONEME SUB ACCENT

TIPURILE FUNDAMENTALE ALE FONEMELOR VOCALE	а	э	и	у	о	ы	
I tat, at, ta	а ⊣ с	э с	и с	у с	у о л с	ы и с	DESCHIS, COMPACT POSTERIOR, GRAV
II tat', at'	а ш	э и	и	у и	у о и	ы и	
III t'at, t'a	ш а ⊢	и э э ⊢	и	у у ⊢	у о л ⊢	–	
IV t'at'	ш а ш ⊢ •	и э и •	и •	у у и ⊢ •	у о и ⊢	–	INCHIS, DIFUZ ANTERIOR, ACUT

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

ROENTGENOGRAMELE VOCALELOR SUB ACCENT

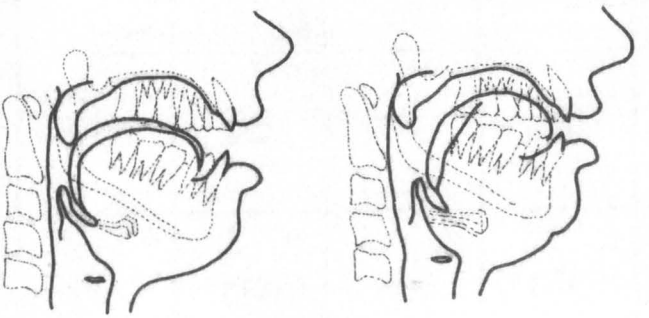
ÎN CELE DOUĂ POZIȚII EXTREME



VOCALA *a*

Poziţia I
tat (сад)

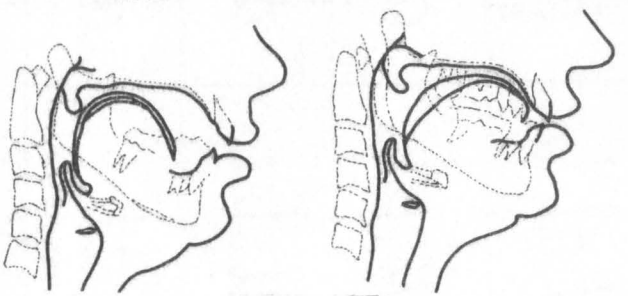
Poziţia IV
t'at' (сядь)



VOCALA Э

Poziţia I
at (это)

Poziţia IV
t'at' (тень)

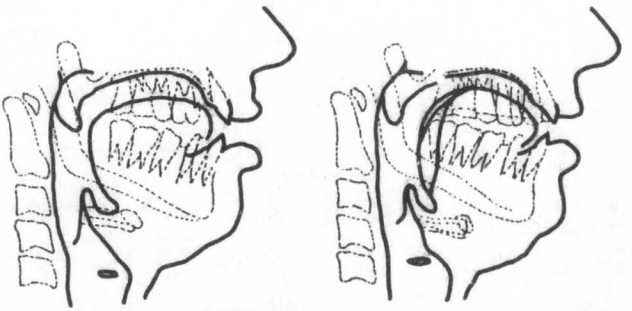


VOCALA O

Poziţia I
at (окна), tat (дом)

Poziţia IV
t'at' (тётя)

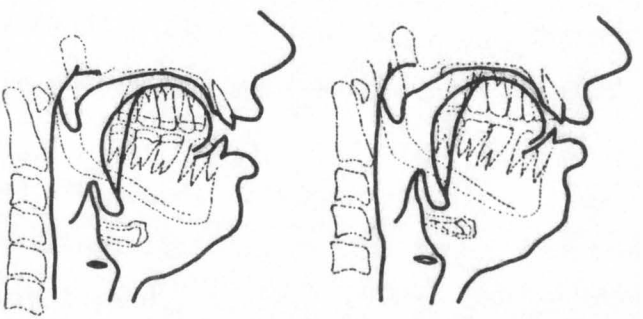
https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro



VOCALA Ы

Poziţia I
tat (сын)

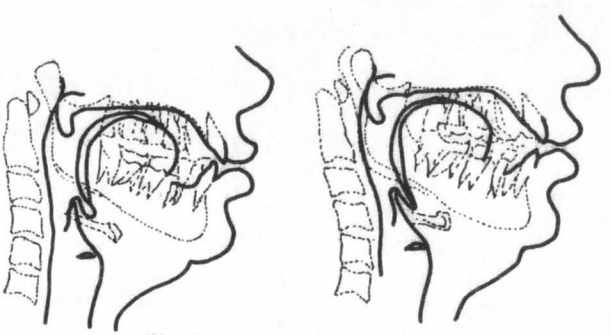
Poziţia IV
tat' (быть)



VOCALA И

Poziţia I
at (имя)

Poziţia IV
t'at' (пить)



VOCALA У

Poziţia I
tat (луг)

Poziţia IV
t'at' (чуть)

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

anţelor vocalelor accentuate se poate afirma că, pe măsură ce ne depărtăm de poziţia I (în direcţia arătată de săgeată pe tabel), diferenţele faţă de limba română merg crescînd, pentru a ajunge la maximum de contrast în poziţia IV: sunetele ating gradul maxim de închidere, devin tot mai difuze, iar articularea devine tot mai anterioară, mai acută. Această opoziţie este răspunzătoare aici de substituirile vocalice cu rezonanţă străină. În rezumat deci, două sînt particularităţile distinctive ce apar la analiza contrastivă a nuanţelor vocalice sub accent: caracterul închis şi anterior al articulării în limba rusă şi caracterul neuniform, diftongoidal al sunetelor.

Trecînd acum la analiza vocalelor în poziţie neaccentuată, trebuie subliniat faptul că, datorită progreselor înregistrate în predarea limbii ruse la studenţii noştri avansaţi nu se mai poate vorbi de o pronunţare ad litteram, norma ortoepică a reducerii este în linii generale respectată. Este de observat însă că, deşi reducerea se realizează, aceasta are loc deseori cu o oarecare imprecizie.

Investigarea erorilor mai frecvente din pronunţia studenţilor duce la o serie de constatări interesante: se observă astfel că, are loc un proces de transfer, şi anume, există tendinţa ca sunetele alogene să fie înlocuite cu vocale româneşti apropiate, de pildă, о în poziţie neaccentuată este înlocuit cu ă sau a românesc pleniţon, deşi acestea nu coincid cu sunetul rusesc corespunzător (2, 16, 17). Un exemplu tipic este pronunţarea incorectă a cuvintelor de tipul **МОЛОКО** care se pronunţă greşit fie mălăco, fie mălaco, fie malaco, în loc de

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

[мълкó] . Aici se cumulează de fapt trei erori:

1. articularea este diferită, deci calitatea se alterează;

2. durata şi intensitatea sunetelor reduse nu sînt corect redate;

3. nu se diferenţiază vocalele reduse după poziţia lor faţă de accent.

În ce priveşte diferenţele de articulare este de menţionat că, în unele cercetări s-a insistat asupra asemănării sonogramei vocalei ă românesc cu sunetele apropiate din limbile rusă, engleză, germană (2, 11, 12). Trebuie menţionat însă că, din punctul de vedere al însuşirii unei pronunţări mai precise, este importantă tocmai dezvăluirea deosebirilor. Acestea apar şi mai pregnant în cazul experimentului inversat, cînd limba bază devine limba ţintă, cînd vorbitorul englez, rus sau german pronunţă sau transcrie imprecis vocala românească ă.

Diferenţele dintre vocala ă şi sunetul redus ъ din limba rusă nu constă însă numai în articularea diferită, ci şi în insuficienta reducere cantitativă şi de intensitate; aceste elemente sînt însă esenţiale pentru asigurarea specificului pronunţării ruseşti. Într-adevăr, după cum arată Ščerba: „durata foarte scurtă a vocalelor ruseşti reduse influenţează într-atît calitatea lor, încît organele vorbirii nu reuşesc să ocupe o anumită poziţie necesară pentru a asigura calitatea sunetului, rămînînd la jumătatea drumului" (20). Prin contrast, deşi în durata vocalelor româneşti există de asemenea diferenţe în funcţie de locul lor faţă de accent (dar incomparabil mai mici decît în limba rusă), analiza spectrografică

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

arată că modificarea duratei în limba română nu influenţează nici intensitatea, nici înălţimea sunetelor din silaba neaccentuată. În aceasta rezidă cauza apariţiei lui ă plenison în locul sunetului scurt şi slab ъ rusesc.

Analiza prezentată nu epuizează toate aspectele contrastive ale nuanţelor vocalice din cele două limbi. Materialul expus permite însă să fie formulată în concluzie o explicaţie a persistenţei erorilor de pronunţare într-o fază avansată a însuşirii unei limbi străine: sub presiunea sistemului fonetic al limbii materne, vorbitorul identifică unele sunete apropiate din limba ţintă cu altele, cunoscute lui, substituind vocalei alogene sunetul asemănător din limba bază. Cu cît sunetele sînt mai apropiate, cu atît pericolul substituirii este mai mare, iar perceperea diferenţei şi eliminarea erorii este mai dificilă.

Atît concluziile teoretice expuse mai sus, cît şi materialul faptic ce a stat la baza acestora se pot dovedi utile pentru îmbunătăţirea randamentului orelor de limbă în laboratorul fonetic, prin fundamentarea ştiinţifică a unor sisteme de exerciţii specifice, în care elementul contrastiv să joace un rol determinant, contribuind la conştientizarea erorilor, la autocontrol şi la educarea şi dezvoltarea sensibilităţii auditive pentru perceperea mai precisă a nuanţelor esenţiale, care însuşite, conferă vorbitorului accentul natural al limbii străine.

B I B L I O G R A F I E

1. ANDREI AVRAM, Asupra clasificării vocalelor românești, SCL tomul VI, 1955, 3-4 p.209-212, 220-222.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

2. ANDREI AVRAM, Vocalele românești ă și î din punct de vedere acustic, SCL, 1963 (XIV), 2, p.165-178.

3. ARTIOMOV, V.A., Экспериментальная фонетика, Moscova, 1956, p.93-97, 149-152.

4. AVANESOV, R.I., Фонетика современного русского литературного языка, Moscova, 1956, p.88-95, 103.

5. BÁN, A., TRIPA, I., LÁSZLÓ, Cu privire la bazele lingvistice ale predării foneticii limbii ruse, în „Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Cluj, 1967, 2, p.97-113.

6. BULANIN, L.L., Фонетика современного русского языка, Moscova, 1970, p. 41, 90-97, 102-112.

7. CARAGIU-MARIOȚEANU, M., Fonologia în predarea limbii române străinilor, „Limba română", 1966, 15(2), p. 125-132.

8. DASCĂLU, LAURENȚIU, Câteva variante ale fonemului [e] din punct de vedere acustic, în „Fonetică și dialectologie" vol. VII, București, 1971, p.87-93.

9. DIMITRESCU FLORICA, Note asupra interferenței dintre limbi în cursul achiziției unei limbi noi, SCL, 1960, 11(3), p.467-473.

0. DUKELSKIJ, N.I., Гласные современного румынского литературного языка в качественном отношении, în „Вестник ленинградского университета, Серия истории языка и литературы." 1958, 2, fasc.1, p.109-131.

1. HALLE MORRIS, The Sound Pattern of Russian. A lingvistic and accustical investigation, Haga, 1959, p.170-172, 175-176, 178.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

12. ISAČENKO, A.V., Hat sich die Phonologie überlebt? în „Zeitschrift für Phonetik und Sprachwissenschaft, IX (1956), 4, p.324, 326.

13. JAKOBSON,R., HALLE,M., Фонология и ее отношение к фонетике, în„Новое в лингвистике", I, Moscova, 1962, p.231-278.

14. KONECZNA,H, i ZAWADOVSKI,W., Obrazy rentgenograficzne głosek rusyjskich, Varşovia, 1956.

15. ROSETTI, Al., Introducere în fonetică, Bucureşti, 1967, p.58-61.

16. ROSETTI, Al.,acad. Contributions à l'analyse phisiologique et à l'histoire des voyelles roumaines ă et î, în „Mélenges de linguistique et de philologie", Copenhaga-Bucureşti 1947, 13, p.131-158.

17. ROSETTI, Al.,acad. Sur le passage de latin et slave meridional o inaccentué à ă en roumain, în „Mélenges de linguistique et de philologie", Copenhaga-Bucureşti, 1947, p.159-170.

18. Русский язык, sub redacţia prof. dr. E.Fodor, vol.I, Bucureşti, 1969.

19. Русский язык и советское общество, Фонетика современного русского литературного языка,vol.IV, sub redacţia lui M.V.Panova, Moscova, 1968, p.25, 28, 42-51.

20. ŠČERBA, L.V., Русские гласные в качественном и количественном отношении, în „Избранные работы по русскому языку", Moscova, 1957, p.103-104.

21. ŠČERBA, L.V., Фонетика французского языка, Moscova, 1953, p.12-15.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

22. SÎRBU, R., ISPAS,B., Elemente de intonaţie a limbii ruse, Timişoara, 1969.

23. STERE, Z., ANDREI, T., Un capitol de fonetică corectivă a limbii ruse (Pronunţarea grupurilor ocluzivă-nazală), în „Analele Universităţii Bucureşti, Seria ştiinţe sociale, Filologie" Anul XV, 1966, p. 305-319.

24. STERE,Z., ANDREI,T., Probleme ale predării intonaţiei limbii ruse vorbitorilor de limbă română, în „Studii de literatură universală", vol.IX, 1967, p.201-221.

25. SURKANOVA, I.F., О соотношении фонологического и фонетического аспектов при сопоставительном анализе звуковых систем родного и иностранного языков в целях обучения,în „Теоретические проблемы фонетики и обучение произношению",Moscova, 1971, p.115-117.

26. ŞUTEU,VALERIU, Observaţii asupra structurii acustice a vocalelor româneşti, i, e, a, o şi u, SCL, anul XIV (1963), 2, p.179-198.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

SUGESTII LA EFICACITATEA LABORATORULUI DE LIMBA

Succesele înregistrate de didactică în ultimele două decenii reclamă cerinţe sporite şi exigenţe tot mai mari faţă de competenţa profesorului practician.

În condiţiile în care tehnica instruirii, înţeleasă ca aplicare în didactică a datelor de care dispune ştiinţa actuală, devine o problemă centrală a învăţământului[1], profesorul practician nu se mai poate mulţumi cu rolul avut în învăţământul tradiţional. În afară de cunoştinţele materiei pe care o predă, el trebuie să ştie să organizeze experienţa de instruire, să fie un bun diagnostician, un evaluator fin al progresului pe care îl înregistrează fiecare elev, să încurajeze învăţarea şi să promoveze creativitatea, să aprecieze cu un ochi critic materialele pe care le foloseşte, să-şi poată da seama de efectele lor, să poată organiza o conexiune inversă eficace şi să poată regla procesul de instruire pe baza acestei conexiuni[2].

Deci competenţa profesorului practician în organizarea şi desfăşurarea procesului de instruire presupune că el trebuie să ştie să ia decezii în primul rînd cu privire la cînd şi ce materiale (procedee) să folosească, în ce scop, în ce condiţii şi cu ce efect[3].

---

1 Cf. Gagné R.M. The conditions of learning, London, Holt and Winston, 1971, p.

2 Novicicov E., Macroprogramarea. Metodologie de elaborare a modelelor tehnologice în predarea limbilor străine, „Învăţarea limbii", CMUB, 1973, p.384.

3 Ibidem.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Plecînd de la un astfel de cadru, ne propunem să formulăm unele sugestii menite să contribuie la sporirea eficacităţii laboratorului de limbă.

Ştim că acestuia îi revine un mare rol în formarea unor deprinderi, proces mult mai dificil şi mai îndelungat decît însuşirea unor cunoştinţe.

Se cunosc diferitele modalităţi de activitate în laborator. Noi ne vom opri asupra unui singur aspect şi anume rolul acestuia în însuşirea şi automatizarea modelelor de limbă.

Prioritatea acordată de învăţămîntul modern al limbilor străine aspectului oral în predare conferă o mare pondere exerciţiilor structurale care, ştim, constituie azi calea principală[1] de convertire în automatisme a cunoştiinţelor gramaticale, şi nu numai gramaticale.

Optînd pentru această orientare, implicit se acceptă şi ideea activităţii în laboratorul de limbă, acesta fiind considerat în prezent mijlocul cel mai eficient de exersare a structurilor lexico-gramaticale, a „pattern-urilor pînă la automatizarea lor[2].

Dacă pornim de la aceste premise nu va fi o exagerare afirmaţia că randamentul laboratorului de limbă este condiţionat astăzi, printre altele, şi poate în cea mai mare măsură, de programarea inteligentă şi cu talent a activităţii din laborator. Discreditarea unor procedee, mai ales dintre

---

1 Cf. Delattre P., La notion de structure et son utilité, „Le français dans le monde", Nr.41, iunie, 1966 (Acest număr este consacrat în întregime exerciţiilor structurale, demonstraţiei utilităţii lor).

2 Saraş M., Mijloace tehnice sudio-vizuale în predarea limbilor străine (laboratorul lingvistic), Ed. didactică şi pedagogică, Buc., 1967.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

cele practicate în laboratorul de limbă, se datorează în parte şi faptului că de multe ori, pentru o anumită situaţie se folosesc procedee şi materiale care şi-au demonstrat eficacitatea în alte situaţii, pentru alte scopuri, cu alţi elevi.

Elaborarea şi efectuarea cu succes a exerciţiilor structurale, presupun, pe de o parte, luarea în considerare a unor criterii, cele mai multe dintre ele de factură psihopedagogică, valabile pentru oricare dintre limbile străine, cum ar fi :

- gradarea strictă a dificultăţilor, abordarea materialului pe secvenţe accesibile care să reducă posibilitatea erorilor la minimum;

- varietatea exerciţiilor în măsură să permită reluarea modelului într-o formă nouă;

- încadrarea tematică - secvenţele unui exerciţiu trebuie să grupeze lexicul în aria aceluiaşi centru de interes;

- adaptarea materialului la condiţiile concrete existente, individualizarea exerciţiilor;

- asigurarea motivaţiei şi altele.

Pe de altă parte trebuie avut în vedere specificul limbii respective, deci nişte criterii de natură lingvistică. Cerinţele mereu crescînd de raţionalizare a predării limbilor străine ne obligă să ţinem seama de datele furnizate de gramatica contrastivă şi metodologia greşelilor[1].

---

1 Se ştie că în prezent colective numeroase, atît în străinătate cît şi la noi în ţară, sînt preocupate de raţionalizarea predării limbilor străine (vezi proiectele de analiză contrastivă: Projekt für angewandte Kontrastive Sprachswissenchaft, Proiectul de analiză contrastivă româno-engleză organizat de Universitatea din Bucureşti în colaborare cu Centrul de lingvistică aplicată din Washington, Gramatica confrontativă ruso-română iniţiată, de asemenea, la Universitatea din Bucureşti, de către catedra de limba rusă.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Necesitatea studierii funcţionale a gramaticii reclamă întocmirea unor inventare de fenomene gramaticale ce urmează să fie însuşite la nivel de deprinderi pentru a asigura exprimarea liberă în limba-scop. Absenţa unor astfel de inventare, unanim acceptate pentru fiecare limbă în parte, îl obligă pe profesorul practician să deţină în „portofoliul" său liste sintagmatice pe baza interferenţelor dintre limba-scop şi limba-bază, o evidenţă riguroasă a greşelilor tipice. Se ştie că azi sfera analizei greşelilor formează, din mai multe motive, punctul central în cadrul lingvisticii aplicate, căci în lipsa unor concluzii metodice, pentru fiecare limbă în parte - complementare ale lingvisticii contrastive - drumul cel mai scurt şi eficient pentru stadiul actual este analiza greşelilor. Pe bună dreptate se afirmă că, în strategia învăţării, greşeala elevului constituie pentru profesorul practician ceea ce febra bolnavului constituie pentru doctor - posibilitatea de a stabili un diagnostic[1].

De aceea credem că la întocmirea materialului destinat activităţii în laboratorul de limbă, ştiut fiind consumul mare de timp necesar elaborării unor seturi de exerciţii, trebuie să includem în primul rînd elementele contrastive, acele „pattern"-uri la care nu există un paralelism între limba-bază şi limba-scop.

Dintre structurile limbii ruse contrastive pentru români, aşa-numitele „structuri-cheie", am aminti, rezumîndu-ne doar la cele mai importante, exprimarea vîrstei, a datei, a negaţiei, a instrumentului acţiunii, a relaţiilor spaţiale şi temporale, construcţiile impersonale şi sinonimia acestora cu cele bimembre, verbele poziţionale şi de mişcare, verbele

---

1 Cf. G.Nickel, Gründsätzliches zur Fehleranalyse, „Beiträge zu den Sommerkursen", München, 1970, p.98.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

cu diatează sau ocurenţă deosebită în limbile rusă şi română şi altele.

Numai după ce vom fi în posesia unor seturi de exerciţii alcătuite pe baza „structurilor-cheie", vom putea trece la înregistrarea materialului unde există un oarecare paralelism între un „pattern" din limba-bază şi limba-scop.

Efectuînd un exerciţiu de acest tip, efortul elevului va consta doar în însuşirea unor cuvinte noi, spre deosebire de exerciţiile construite pe elemente contrastive, unde elevul este supus unui efort mult sporit, căci, pe lîngă achiziţia unor noi cuvinte, el trebuie să anihileze efectul unor deprinderi din limba-bază şi să-şi însuşească altele noi, proprii limbii-ţintă. Instalarea acestora are loc numai în urma unei exersări repetate. De aceea criteriul preferenţial trebuie avut în vedere şi la programarea materialului care urmează să fie lucrat în laborator.

Strîns legat de aceasta este alegerea metodei, a procedeelor, a tipurilor de exerciţii structurale care să aibă cea mai mare eficacitate în fixarea şi automatizarea elementului din limba-scop, care să înlăture mai uşor baza ce generează greşeli tipice.

Afirmînd aceasta, avem în vedere că unele tipuri de exerciţii structurale au grade diferite de eficacitate în diverse limbi şi chiar la diferite nivele ale aceleiaşi limbi (fonologic, prosodic, morfologic, sintactic).

Practica unei activităţi de cîţiva ani în laboratorul de limbă cu diferite categorii de subiecţi (sub aspectul vîrstei, pregătirii, motivaţiei etc.) ne-a dovedit eficienţa deosebită, în cazul limbii ruse, a exerciţiilor

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

de transformare, de substituţie cu schimbări corelative sau exerciţiu de corelare[1] şi, bineînţeles, dialogul dirijat în care un rol de seamă revine injoncţiunii.

Cei care practică intens exerciţiile structurale ştiu bine că substituirea în rusă de cele mai multe ori antrenează una sau mai multe transformări în enunţ. Dificultatea sporită faţă de alte limbi constă în faptul că, şi în cazul celor mai simple substituiri stimulii trebuie transformaţi ei înşişi înainte de a putea fi substituiţi. Aceasta comportă o atenţie deosebită din partea profesorului pentru rezolvarea în prealabil a problemelor legate în primul rînd de flexiunea nominală sau verbală, după caz.

Comp. un exerciţiu de substituire simplă în limba rusă, faţă de unul asemănător în franceză sau engleză.

Ja idu v kino :	Učenik podcxodit k doske :
teatr	(okno)
(škola)	(parta)
(biblioteka)	(dver')
(poliklinika)	(kafedra)
	(stol)

Atenţia trebuie să fie cu atît mai mare în cazul unor substituiri complexe sau al substituirilor cu schimbări corelative.

Aceasta nu înseamnă că celelalte tipuri de exerciţii nu sînt eficiente şi ca urmare nu sînt folosite. Totul

---

1 Vezi terminologia folosită de Eugen Novicicov în Predarea limbilor străine, Probleme lingvistice şi psihopedagogice, Bucureşti, 1968, p.116.

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

este cînd şi unde le practicăm. Astfel repetarea - cel mai simplu dintre exerciţiile structurale - este rentabilă, în primul rînd, în formarea deprinderilor de pronunţare şi în exersarea elementelor de prosodie: accent, intonaţie etc. Ea poate să servească drept punct de plecare pentru majoritatea celorlalte tipuri, familiarizîndu-i pe elevi cu opoziţia structurală respectivă, dar nu trebuie să consume prea mult din bugetul de timp al lecţiei, căci repetarea nu-l solicită intens pe elev: interesul ce i-a fost suscitat la începutul exerciţiului, cînd este nevoit să sesizeze, după ureche, opoziţia pusă în relief de frazele-model şi să o reproducă, scade treptat şi se instalează monotonia.

Spaţiul nu ne permite să apreciem rentabilitatea fiecărui tip de exerciţiu structural pentru limba rusă, dar la nevoie vom exemplifica sfera de aplicare a fiecăruia în funcţie de „pattern"-ul ce urmează să fie însuşit.

Cunoscînd gradul de dificultate al acestuia şi principalele surse de apariţie a greşelilor, profesorul practician trebuie să alcătuiască exerciţii adecvate pentru fiecare situaţie în parte şi cît mai variate, capabile să menţină viu interesul elevilor şi să le formeze deprinderile respective.

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ BUCUREŞTI
VERIFICAT 1987
BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ BIBLIOTECA CĂMIN „8 MARTIE" BUCUREŞTI
VERIFICAT 2007

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

S U M A R

		pag.
	Cuvînt înainte	3
1.	Lingvistica modernă şi legătura ei cu metodica predării limbilor străine.	6
2.	Cu privire la locul şi rolul imaginii în procesul de predare a limbilor moderne.	18
3.	Învăţarea limbii ruse pe bază de structuri gramaticale	27
4.	Elemente de gramatică transformaţională în predarea limbii ruse.	6o
5.	Analiza semică şi aplicarea ei în predarea pronumelor nedefinite ruseşti	66
6.	Analiza componenţială şi aplicarea ei la lecţiile de traducere.	82
7.	Analiza distribuţională a paradigmei spaţialităţii în limba rusă	95
8.	Predarea verbelor de mişcare intranzitive fără prefixe elevilor români	1o5
9.	Determinarea statistică a structurilor gramaticale fundamentale în predarea limbii străine. . . .	12o
10.	Modalităţi de testare a elevilor la orele de limbă rusă.	127
11.	Aportul studierii sistemice a lexicului la asimilarea limbii ruse	138
12.	Aspecte din practica folosirii laboratorului pentru fixarea structurilor lexico-gramaticale . . .	148
13.	Intonaţia ca fenomen lingvistic şi metodica predării ei studenţilor români	155
14.	Studiu contrastiv privind vocalele în limbile rusă şi română	16o
15.	Sugestii la eficacitatea laboratorului de limbă .	174

BIBLIOTECA CENTRALĂ UNIVERSITARĂ
BIBLIOTECA CĂMIN „8 MARTIE"
VERIFICAT 2017
https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro

Lei 9

https://biblioteca-digitala.ro / https://unibuc.ro